

Meyer, Heinz-Dieter

Schulwahlfreiheit kontra Chancengleichheit: Amerikanische politische Kultur und die Selbstblockierung der amerikanischen Schulreform

Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 6, S. 889-901



Quellenangabe/ Reference:

Meyer, Heinz-Dieter: Schulwahlfreiheit kontra Chancengleichheit: Amerikanische politische Kultur und die Selbstblockierung der amerikanischen Schulreform - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 6, S. 889-901 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107823 - DOI: 10.25656/01:10782

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107823>

<https://doi.org/10.25656/01:10782>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 6 – November/Dezember 1996

Thema: Soziale Arbeit und Jugendhilfe

- 805 HEINZ SÜNKER
Soziale Arbeit und Jugendhilfe im modernen Wohlfahrtsstaat.
Einführung in den Themenschwerpunkt
- 811 KATRIN BRÜGGEMANN-HELMOLD/KIRSTEN HANSSEN/
HEINZ-GÜNTER MICHEEL/MATHIAS SCHMIDT/SABINE WAGENBLASS
Psycho-soziale Belastungen und soziale Unterstützungssysteme.
Eine empirische Rekonstruktion der Vielfältigkeit des Hilfe- und
Unterstützungsbedarfs junger Menschen
- 831 WERNER THOLE/ERNST-UWE KÜSTER-SCHAPFL
Erfahrung und Wissen. Deutungsmuster und Wissensformen von
Diplompädagogen und Sozialpädagogen in der außerschulischen
Kinder- und Jugendarbeit
- 853 ANDREAS SCHAARSCHUCH
Soziale Arbeit in guter Gesellschaft? Gesellschaftliche Modernisierung
und die „Normalisierung“ der Sozialpädagogik
- 869 KLAUS MOLLENHAUER
Kinder- und Jugendhilfe. Theorie der Sozialpädagogik –
ein thematisch-kritischer Grundriß

Weitere Beiträge

- 889 HEINZ-DIETER MEYER
Schulwahlfreiheit kontra Chancengleichheit: Amerikanische politische
Kultur und die Selbstblockierung der amerikanischen Schulreform

Diskussion: Allgemeine Pädagogik

- 905 MICHAEL WINKLER
Die Glosse als systematische Darstellungsform – eine Replik

- 915 LOTHAR WIGGER
Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik.
Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern

Besprechungen

- 935 BURKHARD MÜLLER
Siegfried Bernfeld: Sämtliche Werke. Bd. 11: Sozialpädagogik.
Schriften 1921–1933
- 939 ANDREAS FLITNER
Gisela Wegener-Spöhring: Aggressivität im kindlichen Spiel.
Grundlegung in den Theorien des Spiels und Erforschung ihrer
Erscheinungsformen
- 942 LEONIE HERWARTZ-EMDEN
Gisela Trommsdorff (Hrsg.): Kindheit und Jugend in verschiedenen
Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht
- 945 STEPHANIE HELLEKAMPS
Alfred Schäfer: Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion

Dokumentation

- 949 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic: Social Work and Youth Welfare

- 805 HEINZ SÜNKER
Social Work With Adolescents In the Modern Welfare State –
An Introduction
- 811 KATRIN BRÜGGEMANN-HELMOLD/KIRSTEN HANSEN/
HEINZ-GÜNTER MICHEEL/MATHIAS SCHMIDT/SABINE WAGENBLASS
Psycho-Social Stress and Social Support Systems –
An empirical reconstruction of the diversity of young people’s need
for help and support
- 831 WERNER THOLE/ERNST-UWE KÜSTER-SCHAPFL
Experience and Knowledge – Interpretative patterns and forms of
knowledge among professional pedagogues and social workers in
out-of-school work with children and adolescents
- 853 ANDREAS SCHAARSCHUCH
Social Work In Good Company? Social modernization and the
“normalization” of social pedagogics
- 869 KLAUS MOLLENHAUER
Child and Youth Welfare. The theory of social pedagogics –
An outline of basic issues

Further Contributions

- 889 HEINZ-DIETER MEYER
Free Choice of School Versus Equal Opportunities: American political
culture and the self-obstruction of the American school reform

Discussion: On General Pedagogics

- 905 MICHAEL WINKLER
The Gloss As a Form of Systematic Presentation – A repique
- 915 LOTHAR WIGGER
The Present Controversy On General Pedagogics –
A dispute with the critics
- 935 *Reviews*
- 949 *Recent Publications*

Schulwahlfreiheit kontra Chancengleichheit

Amerikanische politische Kultur und die Selbstblockierung der amerikanischen Schulreform

Zusammenfassung

Die chronischen Schwierigkeiten der amerikanischen Schulpolitik, das amerikanische Schulsystem dem Leistungsniveau anderer entwickelter Industriegesellschaften anzugleichen, werden in diesem Beitrag als Ausdruck von tiefer liegenden Konflikten in der amerikanischen politischen Kultur interpretiert. Die These ist, daß der die amerikanische politische Kultur kennzeichnende Widerspruch zwischen den Forderungen nach Freiheit des Individuums und den Forderungen nach Gleichheit der Sozialchancen eine wichtige Ursache für die zu beobachtende Polarisierung und Selbstblockierung der Schulreform zwischen Schulwahlfreiheit und Chancengleichheit, zwischen Bildungsindividualismus und staatlichem Finanzausgleich ist. Die Aussichten, zu tiefgreifenden Verbesserungen der Schulausbildung zu kommen, dürften somit auch von der Fähigkeit der amerikanischen Politik abhängen, die gerade im letzten Jahrzehnt zugespitzte Polarisierung der Schulreformer in feindliche ideologische Lager zu überwinden.

1. Die Polarisierung der amerikanischen Schulreform: Privatisierung kontra Chancengleichheit

Eine der meistbeachteten Begleiterscheinungen von zwölf Jahren republikanischer Regierung im Weißen Haus war das Auftreten einer Koalition aus Schulreformern, Pädagogen, Politikern und Eltern, die sich nichts weniger als die Privatisierung von Amerikas öffentlichen Schulen zum Ziel gesteckt hatten. Obwohl sie sich solcher zweideutiger Begriffe wie „private choice“ bedienen, machen die Befürworter dieser Reform doch keinen Hehl aus ihrer Absicht, die Schulen in Privatunternehmen und die Eltern in zahlende Kunden zu verwandeln (FRIEDMAN 1961; FRIEDMAN/FRIEDMAN 1979; v. HAYEK 1960, Kap. 24; CHUBB/MÖE 1990). Aus einer Idee vom Rande des ideologischen Spektrums der amerikanischen Schulpolitik hatte sich das Schulwahlprogramm im Laufe eines Jahrzehnts in eine beachtliche politische Bewegung verwandelt, mit einflußreichen Verbündeten in den Regierungen REAGAN und BUSH. Die wachsende Unterstützung der Idee, auf Marktkräfte zur Wiederherstellung der Qualität der Allgemeinbildung zu setzen, drückt den Grad der Enttäuschung über die öffentlichen Schulen der Nation aus, die viele als nicht reformierbar ansehen (FINN 1991; LIEBERMAN 1994). Das Programm der privaten Schulwahl sieht vor, daß Eltern mit schulpflichtigen Kindern Vouchers, d. h. Gutscheine, erhalten, mit denen sie ihr Kind zu einer Schule ihrer Wahl schicken können. Durch die Wahlfreiheit sollen Schulen unter den Druck kommen, ihr Lehrangebot entsprechend den Bedürfnissen von Schülern und Eltern zu verbessern oder, mangels „Kunden“, ihre Türen schließen zu müssen. Im Ergebnis erhoffen sich die Schulwahlbefürworter mehr Dynamik und Vielfalt in den öffentlichen Schulen, da

Schulen und Eltern dann von der Bevormundung durch die oft kleinlichen Bürokraten der örtlichen School Boards befreit seien.

Obwohl der Ruf nach Entstaatlichung inzwischen auch in Europa zu hören ist, wäre die Vorstellung, das allgemeine Schulwesen mehr oder weniger zu privatisieren und die Rolle des Staates auf die einer gutscheinverteilenden Bürokratie zu reduzieren, bei uns utopisch. In Ländern mit sonst so unterschiedlichen Traditionen wie Frankreich, Japan, Schweden oder Deutschland ist die Kontrolle des Schulwesens durch den Staat ein oft verfassungsmäßig verankertes Prinzip, das normalerweise von beamteten Fachleuten in zentralisierten Verwaltungen wahrgenommen wird, die trotz ihrer öffentlichen Verantwortung über weite Strecken unkontrolliert schalten und walten können.

Obwohl den Befürwortern der privaten Schulwahl nach dem Wahlsieg CLINTONS eine zur Ausreifung ihres Programms wichtige weitere Regierungsperiode verwehrt blieb, waren Schulwahl und Voucher-Programme auch in den Jahren seit dem Regierungswechsel Gegenstand politischer Kontroverse in vielen Schulbezirken und Staaten. Trotz mehrerer Niederlagen in Abstimmungen – zuletzt das Scheitern der „Position 174“ in Kalifornien im November 1993 – scheint die Bewegung keineswegs erledigt (LIEBERMAN 1994; FARNAN 1993). Unternehmerische Initiativen, ein privates Schulsystem aufzubauen, finden weiterhin Unterstützung. Die Idee, Marktkräfte zur Revitalisierung der Allgemeinbildung einzuspannen, hat sich für viele, unabhängig vom politischen Standort und bis hinein in die Reihen der Lehrgewerkschaften, als ideologisch unwiderstehlich erwiesen (BACHARACH 1990, S. 425).

Wachsende Unzufriedenheit mit den ungleichen Startchancen

Wenn die auf private Schulwahl abzielende Reformbewegung sich auf den in den USA ausgeprägten Sinn der Eigenverantwortung und des Individualismus stützen kann, dann beruft sich die Reformbewegung, die sich an den ungleichen Ausbildungschancen entzündet, auf einen in der amerikanischen politischen Kultur nicht weniger tief verankerten Wert: die Chancengleichheit. Im Brennpunkt der Unzufriedenheit stehen die schroffen lokalen und regionalen Ungleichheiten der Finanzierung der öffentlichen Schulen, was für viele Schüler eine folgenreiche Ungleichheit der Berufs- und Lebenschancen bedeutet. Hinter diesen ungleichen Lernbedingungen steht das spezifisch amerikanische System der örtlichen Schulfinanzierung, das in anderen Ländern mit Grundsätzen der Rechtsgleichheit kollidieren würde (ZUCKMAN 1993; KOZOL 1991). Trotz einer bedeutenden Zunahme der einzel- und bundesstaatlichen Zuschüsse zu den Schulfinanzen sind die Schulhaushalte in den meisten der ca. 14 000 Schulbezirke der USA nach wie vor stark von der lokalen Einkommensteuer abhängig (HADDEN 1990, S. 608). Daher hängen die Ressourcen, die pro Schüler und Schülerin zur Verfügung stehen, sehr eng mit den sozioökonomischen Unterschieden zwischen den Schulbezirken zusammen. So steht den reichsten Schuldistrikten oft das drei- und vierfache Steueraufkommen der ärmsten zur Verfügung – ein Unterschied, der sich in besser ausgebildeten und besser bezahlten Lehrern, kleineren Klassen, besserem Lehrmaterial und besseren Schulgebäuden und schließlich besseren Zugangschancen zu den weiterführenden Colleges und Universitäten bemerkbar macht.

Die in diesem System der Schulfinanzierung enthaltene Chance, durch residentielle Mobilität Schul- und Lebensqualität entscheidend zu verbessern, führt, wie THOMAS SCHELLING am Beispiel unbeabsichtigter rassistischer Wohnsegregation gezeigt hat (SCHELLING 1978), unter bestimmten Bedingungen zu einer stetig zunehmenden schichtenmäßigen Differenzierung der amerikanischen Wohnbezirke. Eine dieser Bedingungen ist die Größe der Einkommensunterschiede, die in der Folge von zwölf Jahren republikanischer Wirtschaftspolitik deutlich gestiegen ist und das Karussell des residentiellen „Bäumchen-wechseldich“ schneller drehen läßt. Aber auch rassische oder ethnische Faktoren sind an der Entstehung sozioökonomisch geschichteter Wohnbezirke mit oft drastisch unterschiedlicher Finanzkraft und Lebensqualität beteiligt. So folgte der Zwangsintegrierung von Schulen nach dem „Brown vs Board of Education“-Urteil des Supreme Court von 1957 ein massiver Exodus der weißen Mittelklasse („white flight“) aus den amerikanischen Innenstädten in die Exklusivität der Vororte, in die sich die meisten schwarzen Familien nicht „einkaufen“ konnten. Im Ergebnis verfügen die wohlhabenden Gemeinden über das drei- und vierfache Finanzaufkommen der ärmeren. 1993 standen im Staate New York Aufwendungen von 10000 Dollar pro Schüler in den zehn reichsten Schulbezirken 4000 Dollar in den zehn ärmsten gegenüber. Ähnliche Zahlen liegen für die meisten anderen US-Bundesstaaten vor (ZUCKMAN 1993). „Society compensates for blurred social distinctions by clear spatial ones.“ In diesem Urteil des Psychologen ROBERT SOMER (zit. n. LEVINE 1988, S. 60) wird ein Großteil der ungleichen Bildungschancen in den USA resümiert.¹

Bis vor kurzem ist die Unzufriedenheit mit der Ungleichheit im öffentlichen Schulwesen durch den amerikanischen Glauben an das Prinzip der Gemeindeautonomie in Grenzen gehalten worden, das es den Kommunen erlaubt, die zur Regelung ihrer eigenen Angelegenheiten erhobenen Steuern nach Gutdünken zu verwenden und auch über die Höhe ihrer Selbstbesteuerung zu entscheiden. Doch u. a. aufgrund zunehmenden Widerstands aus den Reihen der wohlhabenderen Haus- und Grundeigentümer, die sich einer Erhöhung der Eigentumssteuer zur Verbesserung der Schulausstattung widersetzen, hat im Laufe der 80er Jahre eine wachsende Zahl von Eltern und Schülern die aus dieser Finanzierungsmethode resultierenden Ungleichheiten in Frage gestellt. Im Jahre 1993 waren in 25 Bundesstaaten der USA Gerichtsverfahren gegen die unterschiedliche Finanzierung der Schulbezirke anhängig. So hat denn auch diese Bewegung einige Breschen in scheinbar unangreifbare Prinzipien der US-Bildungspolitik geschlagen. Während der US Supreme Court noch 1975 entschied, daß Erziehung kein Bundesrecht und somit keine Bundesangelegenheit sei, haben

1 Dagegen ist in Deutschland die Unabhängigkeit der Schulfinanzierung von der sozioökonomischen Zusammensetzung des Ortes rechtlich festgeschrieben: „Die Befriedigung der Bildungsbedürfnisse der Gesellschaft kann nicht von der jeweiligen großzügigeren oder engeren Einstellung einer einzelnen Gemeinde abhängig gemacht werden. Die überörtlichen Interessen der Allgemeinheit und ihr berechtigter Wunsch nach einer gleichmäßigen Ordnung und Bewältigung der Bildungsaufgaben wiegen so schwer, daß die in einer Entwicklung von mehr als 150 Jahren bewährte Ausgestaltung des staatlichen Schulaufsichtsrechts nicht durch eine weder der Entstehungsgeschichte noch dem Wortlaut und Sinngehalt des Art. 7 Abs. 1 GG gerecht werdende Überbetonung des Selbstverwaltungsrechts der Gemeinden angetastet werden darf“ (Bundesverwaltungsgericht 11.3.1966, zit. n. RUSSIG-KALLFASS 1977, S. 107).

Entscheidungen der obersten Gerichte verschiedener Einzelstaaten die Forderung nach mehr Finanzgleichheit unterstützt und damit im Prinzip in dieser traditionell lokalen Angelegenheit einen staatlichen Handlungsbedarf festgestellt. Und während die Abgeordneten in Washington sich der explosiven Frage nur sehr zögernd annehmen, weil sie weder ihre finanzkräftigen reicheren noch ihre stimmkräftigen ärmeren Wähler vergraulen wollen, kommen die Dinge auf der Ebene einzelner Bundesstaaten in Bewegung. So hat der Bundesstaat Michigan im Frühjahr 1994 als erster US-Staat die Finanzierung der öffentlichen Schulen von der Einkommen- auf die Umsatzsteuer umgestellt: „Michigan Votes For Revolution in Financing Its Public Schools. Effort to Even Spending in Rich and Poor Districts“, kommentierte die *New York Times* (17.3.1994).

2. Schule und amerikanische politische Kultur: Inhärente Konflikte

Obwohl die Amerikaner tief gespalten sind über die Richtung der Reform ihres Erziehungswesens, stimmen beide Lager – sowohl die Befürworter der Schulwahl als auch die Befürworter größerer Finanzgleichheit – überein, daß die überkommene Struktur der lokalen Schulverwaltung im Zentrum der Probleme steht. Während jedoch die Befürworter der Finanzgleichheit eine Zentralisation von Kompetenzen auf der Ebene von Einzelstaaten wünschen, wollen die Schulwählanhänger die entscheidenden Kontrollrechte auf der Ebene der Eltern und der Einzelschule ansiedeln. So bündeln sich im System der „local control“ heute erneut viele der Widersprüche, die die amerikanische Schulverfassung von jeher kennzeichnen.

Mißtrauisch gegenüber dem möglichen Mißbrauch absoluter Macht, haben Amerikaner von Anfang an geglaubt, daß man den Staat nur um den Preis der Versklavung einer Nation zum nationalen Erzieher machen kann. Nicht zufällig begründete THOMAS JEFFERSON – einer der ersten Befürworter eines öffentlichen Schulwesens – seinen Vorschlag zum Aufbau eines öffentlichen Schulsystems mit Hinweis auf die Leichtigkeit, mit der ein Zentralstaat seine Macht in Tyrannei verwandeln kann, solange er es mit einem unwissenden Volk zu tun hat. Der erste Satz in JEFFERSONS Entwurf für ein Gesetz „for a more general diffusion of knowledge“ lautet:

“Whereas it appeareth that however certain forms of government are better calculated than others to protect individuals in the free exercise of their natural rights, and are at the same time themselves better guarded against degeneracy, yet experience hath shewn, that even under the best forms, those entrusted with power have, in time, and by slow operations, perverted it into tyranny; and it is believed that the most effectual means of preventing this would be, to illuminate, as far as practicable, the minds of the people at large ...” (JEFFERSON 1984, S. 365).

Wo Allgemeinbildung ein Schutzwall gegen die stets wirksamen Kräfte zentralstaatlicher Machtusurpation sein soll, da verbietet es sich natürlich, diesen Zentralstaat selbst mit der Durchführung der Schulbildung und der Organisation des Schulwesens zu betrauen. Daher schlägt JEFFERSON in seinem Gesetzentwurf den Aufbau des amerikanischen Schulwesens von unten nach oben vor. Lokale Assoziationen, gebildet aus der Einwohnerschaft der „towns“ and „counties“, sollen die Organisation des Schulwesens in die Hand nehmen, von der Raumbef-

schaffung bis zur Lehrereinstellung und -besoldung. Die Furcht, ein das Schulsystem dirigierender Zentralstaat könnte zu einer schleichenden Erosion politischer Freiheit führen, wurde wenige Jahrzehnte nach JEFFERSON insbesondere in der einflußreichen Amerika-Interpretation von ALEXIS DE TOCQUEVILLE thematisiert. TOCQUEVILLE schrieb mit Blick auf die europäische Situation:

„In den meisten Ländern ist Erziehung wie auch die Wohltätigkeit eine nationale Angelegenheit. Der Staat empfängt und nimmt oft das Kind aus den Armen seiner Mutter, um es seinen Funktionären zu überantworten. Er übernimmt die Verantwortung, die Gefühle und Ideen jeder Generation zu formen. Uniformität herrscht in der Erziehung wie auf allen andern Gebieten. Vielfalt wie auch Freiheit werden täglich geringer“ (TOCQUEVILLE 1969, S. 680f.).

TOCQUEVILLES Gedanke, daß Uniformität des Charakters und des Denkens eine De-facto-Gefahr für Freiheit und Demokratie darstellen, war eng verwandt mit ähnlichen Überlegungen JOHN STUART MILLS, mit dem der amerikabegeisterte Franzose lange Jahre korrespondierte. In „Utilitarianism, Liberty, and Representative Government“ schrieb MILL:

„That the whole or any large part of the education of the people should be in State hands I go as far as anyone in deprecating. All that has been said of the importance of individuality of character, and diversity in opinions and modes of conduct, involves, as of the same unspeakable importance, diversity of education. A general State education is a mere contrivance for moulding people to be exactly like one another: and as the mold in which it casts them is that which pleases the predominant power in the government, whether this be a monarch, a priesthood, and aristocracy, or the majority of the existing generation; in proportion as it is efficient and successful, it establishes a despotism over the mind ...“ (MILL 1964, S. 161).

Ein Schulwesen, das diesen Tendenzen zentralstaatlicher Machtusurpation und charakterlicher Uniformität entgegenarbeitete, mußte lokal-dezentral organisiert sein und den Bedürfnissen der Privaten (sowohl einzelner Familien als auch privater Schulen) Raum lassen. Widerstand gegen das Projekt eines einheitlich-öffentlichen Schulwesens, die „common school“, blieb dabei keineswegs auf das Hochhalten abstrakter Prinzipien beschränkt. Wohlhabende Familien, die es sich leisten konnten, die Tutoren ihrer Kinder selbst zu bezahlen und diese sogar ins Ausland zu schicken, wahrten gegenüber einem öffentlich finanzierten Schulsystem Distanz. Überdies hatten diese Familien auch Erwartungen an die Qualität der Erziehung ihrer Kinder, die die öffentlichen Schulen mit ihren nicht selten schlecht ausgebildeten Lehrern nicht erfüllen konnten (TYACK 1974, S. 68–70). Ferner widersprachen viele Immigrantengruppen einem Bildungsmonopol der öffentlichen Schule, weil sie ihre eigenen Schulen zur Pflege ihrer jeweiligen Religion, Kultur und Sprache benutzen wollten (GLENN 1987). Und schließlich waren viele der ärmsten Familien weder in der Lage noch willens, ihre Kinder durch den Schulbesuch von produktiver Erwerbstätigkeit fernzuhalten.

Öffentliche und private Schulanbieter, „local school boards“ und eine Vielzahl von Privatinitiativen, von konfessionellen bis zu privaten Eliteschulen, sind somit in den USA von Anfang qualitativ gleichberechtigte (wenn auch zahlenmäßig unterschiedlich starke) Teile des amerikanischen Schulwesens. Erst 1874 erlangten die öffentlichen Schulen zumindest so viel Rechtssicherheit, daß für die Heranziehung aller Bürger zur steuerlichen Unterstützung der öffentlichen Schulen mit dem Kalamazoo-Urteil (DICHANZ 1991, S. 52) eine eindeutige

Rechtsgrundlage geschaffen wurde. Gleichwohl blieb die Gleichberechtigung privater Schulanbieter ein zentraler Grundsatz amerikanischen Bildungsdenkens, der noch 1923 vom US Supreme Court mit Worten festgeschrieben wurde, in denen die Furcht vor der geistigen Standardisierung wiederhallt:

„... the fundamental theory of liberty upon which all governments in this Union repose excludes any general power of the state to standardize its children by forcing them to accept instruction from public teachers only. The child is not the mere creature of the state; those who nurture him and direct his destiny have the right, coupled with the high duty, to recognize and prepare him for additional obligations” (Pierce v. Society of the Sisters of the Holy Names of Jesus and Mary, 268 U.S. 510, June 1, 1923).

Daß Dezentralität und Laienverwaltung auch Nachteile haben würden, wurde dabei, zumindest von den weitblickenderen Zeitgenossen, durchaus gesehen. So stellt bereits TOCQUEVILLE fest, daß weitgehende lokale Autonomie im Vergleich mit dem zentralistischen Verwaltungsmodell relativ ineffizient sein würde. Doch war die Abwägung der konfligierenden Güter – administrative Effizienz hier und individuelle Freiheit dort – für TOCQUEVILLE nicht schwer:

„Was nützt es mir schließlich, wenn es eine Autorität gibt, die sich dauernd darum sorgt, daß ich meinen Vergnügungen in Ruhe nachgehen kann und die alle Gefahren von meinem Weg beseitigt, ohne mir einen Anlaß zu geben, darüber nachzudenken, ob diese Autorität, die mich vor dem kleinsten Dorn auf meiner Reise schützt, nicht auch der absolute Meister meiner Freiheit und meines Lebens ist“ (TOCQUEVILLE 1969, S. 92).

Daß „local control“ in der Entstehungsphase des öffentlichen amerikanischen Schulwesens zu einem Eckpfeiler der amerikanischen Schulverfassung wurde, läßt sich also unmittelbar auf die Grundprinzipien der amerikanischen politischen Philosophie mit ihren weitgefaßten Individualrechten und ihrem Mißtrauen gegen zentralistische Regierungsgewalt zurückführen. Ohne die in der „Declaration of Independence“, den „Federalist Papers“ und schließlich der U.S. Constitution zelebrierten Grundsätze der Gleichheit und Freiheit des Individuums hätte die amerikanische Schulverfassung nicht ihre bis heute gültige lokal-dezentrale Gestalt angenommen. So bleibt die lokale amerikanische Schulverfassung bis in die jüngste Vergangenheit hinein eine weithin unangreifbare politische Institution, auch wenn der Finanzierungsanteil der Kommunen an den lokalen Schulbudgets inzwischen nur noch 50% ausmacht. Als Präsident der Columbia Universität schrieb der frühere US-Präsident EISENHOWER, daß Bundeshilfe für die Schulen „ein anderes Mittel ist, mit dem die Befürworter des Paternalismus oder sogar des Sozialismus zusätzliche Kompetenzen und Macht für die Zentralregierung gewinnen wollen“. Ähnlich betonte Senator GOLDWATER, daß er im Kampf um Schulkontrolle „Moskau genauso fürchtet wie Washington“ (zit. n. FINN 1991, S. 132). Und nach dem Machtwechsel im amerikanischen Congress im Herbst 1994 gaben drei republikanische Bildungspolitiker dem neuen Congress die Richtung unter der Überschrift vor: „Congress should return control of education to states, school boards – and parents“ (ALEXANDER/BENNETT/COATS 1994).

3. *Der Preis der Freiheit: Chronisch knapper Bildungskonsens*

Für den Gang der amerikanischen Schulreform erwiesen sich die in der Naturrechtstradition verankerte Abneigung, Regierung und Staat zum Volkserzieher zu machen, und das damit verbundene chronische Legitimationsdefizit der öffentlichen Schulen als eine folgenreiche Erblast. Mit jedem Zuwachs an Größe und Komplexität des Schulwesens betraten neue Gruppen die schulpolitische Bühne und stellten Forderungen zur Befriedigung der Interessen ihrer religiösen, ethnischen oder politischen Klientel. Im Ergebnis blockierten sich die Reformforderungen der unterschiedlichen Gruppierungen jedoch allzuoft gegenseitig. Während etwa in Preußen und Frankreich schon im frühen 19. Jahrhundert ein Korps von Beamten damit betraut war, die nationalen Erziehungsziele zu definieren und widerspenstige Partikularinteressen auf eine gemeinsame Linie zu bringen, kam für die Amerikaner die zentralisierte staatliche Autorität als Quelle von Ordnung und Erziehungskonsens nicht in Frage. Gleichwohl forderten Industrialisierung und Urbanisierung und, um die Jahrhundertwende, die massiv anschwellende Immigration den Umbau der „little red schoolhouses“ in ein modernes Schulwesen (PERKINS 1968). Ein solcher Wandel erforderte es, den Horizont einseitiger Gruppeninteressen zu überschreiten und für alle akzeptable Standards der Modernisierung zu finden. Solche universalistischen, „unangreifbaren“ Reformstandards fanden sich im Amerika der ersten Jahrzehnte dieses Jahrhunderts jedoch in erster Linie außerhalb der Prinzipien von Bildung und Erziehung. In der Folge geriet der amerikanische Schulreformprozeß in den Sog von schul- und erziehungsfremden Reformprinzipien.

3.1 *Reformlegitimation Organisationseffizienz: „The One Best System“*

Eine solche vermeintlich unangreifbare Legitimation für die Reform der Schule fanden die Amerikaner, wie DAVID TYACK (1974) und vor ihm bereits RAYMOND CALLAHAN (1962) in ihren wegweisenden Studien über den Einfluß von effizienzorientierten Organisations- und Managementmodellen auf die amerikanische Schulreform gezeigt haben, zu Beginn dieses Jahrhunderts im Prinzip der effizienten Organisation, des von F. W. TAYLOR propagierten „one best system“ der wissenschaftlichen Betriebs- und Organisationsführung. Als die ländliche Schule sich als unfähig erwies, die Bedürfnisse einer rasch wachsenden Einwanderungsbevölkerung zu befriedigen, konnte Konsens unter den vielfältigen Gruppen am ehesten durch Rückgriff auf Organisationsmodelle des von F. W. TAYLOR begründeten „scientific management“ hergestellt werden, nach deren Vorbild zu Beginn des neuen Jahrhunderts bereits die amerikanische Großindustrie erfolgreich modernisiert worden war. Analphabetische Jugendliche in lese- und schreibkundige Schüler zu verwandeln schien den von TAYLORS Methoden beeindruckten Erziehern und Administratoren ein einfacher Prozeß, der vor allem Ordnung und Disziplin unter den Schülern und Lehrern erforderte. „Wissenschaftliche“ Methoden der Organisation und Arbeitsteilung, die viele als Ursache des Booms der amerikanischen Industrie zu Beginn dieses Jahrhunderts ansahen, versprachen, auch das Rezept für die Reorganisation der Stadtschulen zu liefern. Ihr „wissenschaftlicher“ Charakter schien sie über den Streit der

Gruppeninteressen zu stellen. Indem diese Modelle Ordnung und Effizienz förderten, erschienen sie gut geeignet, große Massen undisziplinierter Immigrantenkinder in wohlgezogene Schüler zu verwandeln. Die Schule als Fabrik wurde in den ersten zwei Jahrzehnten dieses Jahrhunderts zur allenthalben akzeptierten Modernisierungsmetapher. Die schulinternen Beziehungen wurden nach dem Vorbild der „industrial relations“ umgeformt. Schulleiter als „chief executive officer“, Lehrer als „middle managers“ und Schüler als „employees“: Die Ergebnisse lassen sich noch heute an den für Außenstehende verblüffenden rigiden Hierarchie- und Disziplincodes der amerikanischen High-Schools ablesen (SIZER 1984; MEYER 1994).

Während der „cult of efficiency“ (CALLAHAN) dazu diente, Disziplin- und Kostenprobleme der gerade entstehenden urbanen Schulsysteme zu lösen, erwies er sich später auch als probates Mittel im Kampf gegen Korruption und Begünstigung, als das öffentliche Schulwesen zu einem immer wichtigeren Wirtschaftsfaktor wurde (PERKINS 1968). Land, Gebäude, Neubauten, Bustransport und Lehrbücher und Lehrmittel boten für einen großen Kreis von Personen – von Hausmeistern zu Bauunternehmen, von Buchverlagen zu Schulverwaltern – attraktive Beschäftigung, deren Vergabe nach dem in den USA fest eingebürgerten „spoils system“ geschah. Das Resultat war, daß Arbeitsverträge und lukrative Bauprojekte nicht nach den sozialen Bedürfnissen der Gemeinde, sondern aufgrund politischer Verbindungen an die Förderer eines erfolgreichen Kommunalpolitikers vergeben wurden. In Reaktion auf die damit verbundenen Mißstände formierte sich eine Bewegung, die in der Forderung zusammenlief, „die Politik aus den Schulen“ herauszuhalten. Schulbezirke sollten genauso wie die großen Unternehmen von einigen wenigen „successful men“ geleitet werden. Die neue Bildungsreformformel war: kleinere, aus „erfolgreichen Männern“ bestehende School Boards, die von hauptamtlichen Aufsichtsbeamten (Superintendents) professionell geleitet wurden (TYACK 1974, S. 95).

3.2 Reformmodell „community“: *strong pressures, weak schools*

Industrialisierung und Urbanisierung führten zu Beginn dieses Jahrhunderts zu einer drastischen Ausdehnung des öffentlichen Schulwesens (PERKINS 1968), wie auch zu einer Steigerung der gesellschaftlichen Erwartungen gegenüber dem Bildungswesen. Aus Einrichtungen der Erziehung und Ausbildung sollten soziale Zentren werden, die Integrationsprobleme – von der Wurzellosigkeit von Immigrantenkinder bis zur Atomisierung der Menschen in den neuen Großstädten – lösen sollten. Als Gemeindezentren sollten Schulen Begegnungsstätten mit öffentlichen Vorträgen, Ferienspielplätzen, organisierten Sportwettkämpfen sowie anderen sozialen Aktivitäten werden. Von der lokalen Gemeinde abhängig und ausdrücklich mit Aufgaben der gesellschaftlichen Sozialreform betraut, geriet die amerikanische Schule stärker als in anderen Ländern in den Sog bildungsfremder Erwartungen. Durch örtliche Laienräte kontrolliert und auf Offenheit gegenüber der Gemeinde verpflichtet, bewahrte sich die Schule wenig Autonomie gegenüber den Erwartungen zukunftsbesorgter Eltern. Eine dieser Erwartungen ist überall der Wunsch nach guten und möglichst problemlos erzielten Lernresultaten der Kinder. Da die Eltern in den USA aber die Wiederwahl der Schulräte kon-

trollieren und darüber indirekt auch die Anstellung von Lehrern, war und ist die amerikanische Schulgemeinde mehr als in anderen Ländern in der Lage, normativen Druck zu erzeugen, der die Autorität der Lehrer gegenüber den Schülern schwächt und es für sie schwermacht, mangelnde Lernbereitschaft der Schüler zu sanktionieren, insbesondere, wenn die Schüler zu einer sozialen Gruppe gehören, deren zahlenmäßige Stärke ihnen in den Gemeindewahlen Einfluß verschafft. Die Klage amerikanischer Lehrer über Elternanrufe oder -besuche, deren Zweck die „Verbesserung“ des bevorstehenden Schulzeugnisses von Sohn oder Tochter ist, gehört zum amerikanischen Schulalltag.

Wie antworten die Lehrer auf diese Art von Druck? Die folgende Schilderung einer typischen Biologiestunde, die dem einflußreichen Bericht THEODORE SIZERS (1984, S. 157) über den Zustand der amerikanischen High-School entnommen ist, enthält einen Teil der Antwort:

“Even while the names of living things poured out of Shiffe’s [Lehrerin, d. Verf.] lecture, no one was taking notes. ... They did not want to know them and were not going to learn them. Apparently no outside threat – flunking, for example – affected the students. Shiffe could not flunk them all, and if their performance was uniformly shoddy, she would have to pass them all. Her desperation was as obvious as the students’ cruelty toward her.”

Die Fähigkeit der Studenten, die Anstrengungen der Lehrer zu blockieren und sie auf ein Niveau der Minimalanforderungen zu zwingen, wird in den amerikanischen High-Schools neben den starken Einflußmöglichkeiten der Eltern durch eine „peer culture“ unterstützt, welche den Zusammenschluß gegen hohe Lernanforderungen belohnt und „Strebertum“ sanktioniert. Um Stigmatisierung und soziale Isolierung zu vermeiden, sind selbst sehr talentierte Schüler zur Kooperation mit der peer group gezwungen (BISHOP 1990).

Diese Schulkultur der geringen Erwartungen wird ferner durch ein Prüfungssystem gefördert, das gegenüber den Lernanstrengungen in den Klassenzimmern relativ unsensibel ist. Anstelle von Schulausgangsexamen wie etwa dem Abitur hängt die Zukunft des High-School-Schülers von Resultaten der sogenannten „Scholastic Aptitude Tests“ (SAT) ab, die aufgrund der sehr uneinheitlichen Curricula und Lernstandards weitgehend von spezifischen Lerninhalten frei sein müssen. Statt die Beherrschung eines bestimmten Grundwissens im klassischen Fächerkanon abzufragen – ein Vorgehen, das schnell an die Grenze der von Bezirk zu Bezirk unterschiedlichen Curricula stoßen würde –, konzentrieren sich die Tests auf allgemeine kognitive Fähigkeiten. Viele Schüler und Eltern glauben denn auch, daß durch eine kurzfristige intensive Vorbereitung auf diese Tests geringe Erfolge während langer Jahre schulischen Lernens immer noch wettgemacht werden können.

Hinzu kommt, daß ein breites nichtakademisches Fächerangebot an den High-Schools den weniger lerninteressierten Schülern eine „legitime Gelegenheit zur Vermeidung größerer Lernanstrengungen“ bietet (BIDWELL 1965). Wie JAMES COLEMAN in breitangelegten Studien zur amerikanischen High-School feststellte, trägt die bedeutende Rolle dieses extracurricularen Angebots zu einer Schülerkultur bei, in der akademischer Erfolg und Noten hinter sozialer Popularität und Anerkennung zurückstehen (COLEMAN 1971; vgl. GORDON 1957). Schüler, die fachliches Lernen zu ihrer ersten Priorität machen, werden oft als „brain gecks“, „nerds“ oder „grade grubbers“ stigmatisiert. Im Ergebnis

beeinflusst die „peer culture“ die individuellen Lernanstrengungen in einem erstaunlichen Maße. Der folgende Befund einer amerikanischen Schuluntersuchung von 1965 hat nichts von seiner Gültigkeit verloren: „Die Schülersubkultur assimiliert die formellen Anforderungen der Schülerrolle und entwickelt Prozesse, um diese Anforderungen abzubiegen, und isoliert den Schüler somit mehr oder weniger effektiv von den Aufgaben des Lernens“ (BIDWELL 1965, S. 990).

Im Versuch, ihr Legitimationsdefizit zu kompensieren, haben die amerikanischen Schulen auf organisatorische und politische Modelle zurückgegriffen, die außerhalb des erzieherischen Kernauftrags von Schulen liegen. Resultate sind, um einen Ausdruck MICHAEL WALZERS zu gebrauchen, „weak schools“, Schulen, die nicht ausreichend geschützt sind gegen gesellschaftliche Erwartungen, die ihrer eigentlichen Bildungs- und Erziehungsaufgabe äußerlich sind (WALZER 1983, Kap. 8). Schwache Schulen sind leicht zu überwältigen durch erziehungsfremde Erwartungen und -vorstellungen der sie umgebenden Gesellschaft, ob dies nun profitorientierte Unternehmen, stimmenheischende Lokalpolitiker oder zukunftsbesorgte Eltern sind.

Im Ergebnis überrascht es nicht, daß große Teile der jährlich 2,5 Mio. amerikanischen High-School-Absolventen nicht ausreichend ausgebildet sind, um den an sie gestellten Anforderungen gerecht zu werden. Bei Collegepräsidenten und Unternehmen mehrt sich die Unzufriedenheit damit, daß große Teile der Schulabgänger die vorausgesetzten Kenntnisse nicht besitzen (FINN 1991; APPLEBOME 1995). Auch wenn es den gutausgestatteten Schulen in den wohlhabenderen Suburbs sowie den in einigen Großstädten der Ostküste überlebenden selektiven „Exam Schools“ nach wie vor gelingt, die dünne Schicht von Studienanfängern zu produzieren, die in den amerikanischen Elitecolleges und -universitäten ausgebildet werden, lassen sich immer weniger Amerikaner über die Krise der amerikanischen Schule hinwegtäuschen.²

4. Individuum oder Gemeinschaft? Das „Projekt Schule“ braucht eine neue Begründung

Vor diesem Hintergrund läßt sich der weltanschaulich-kulturelle Kern der Spaltung der amerikanischen Schulreformer näher bestimmen. Es handelt sich um einen tief in den Widersprüchen der amerikanischen politischen Kultur verankerten Zielkonflikt, der die Schulreformer zwischen Chancengleichheit und Talentiertenförderung, Gemeindeaufsicht und Bildungsindividualismus spaltet. Daß dieser Zielkonflikt in einer Zeit deutlicher zu Tage tritt, in der die USA erstmals ernsthaft um ihre vorherrschende Position auf dem Weltmarkt besorgt sein müssen (THUROW 1992), ist sicher kein Zufall. Die Bewegung für Schulwahlfreiheit erscheint in diesem Zusammenhang als eine in der Tradition des Mißtrauens gegen öffentlich-obligatorische Schulbildung stehende Bewegung. Schuldistriktbürokraten zu entmachten, die Kontrolle auf die Eltern selber zu übertragen und Raum für unternehmerische Initiative und Flexibilität zu schaf-

2 Während 1991 25% der 2,5 Mio. High-School-Absolventen anschließend ein vierjähriges College besuchten, dürfte der Anteil der von Spitzeneinrichtungen rekrutierten Studienanfänger, je nach Maßstab, nur bei 5 bis 10% liegen (SNYDER 1993, S. 55, 69).

fen sind Versprechen, die aus dem in den USA historisch verankerten Mißtrauen gegen zentralstaatliche Schulkontrolle verständlich werden. In der Rhetorik der Verfechter der Schulprivatisierung ist die US-Bildungskrise das Ergebnis der „Krankheit einer überregulierten Gesellschaft“, durch die die „Eltern des Rechts der Schulwahl“ beraubt werden und sie statt dessen „machthungrigen und sicherheitsbedürftigen“ Erziehern in die Hand legt (FRIEDMAN 1979, S. 141). Auf den ersten Blick neu, handelt es sich hier doch im Kern lediglich um die in die Sprache des marktgläubigen Ökonomen gekleidete Rhetorik des expansiven Individualismus. In dieser bildungsindividualistischen Vision ist die marktmäßige Organisation des Schulwesens, gestützt auf rational-eigennützige Individuen, das Patentrezept für eine Revitalisierung der amerikanischen Schule: „Niemand fällt Entscheidungen für die Gesellschaft; alle fällen Entscheidungen für sich selber“, wie CHUBB und MOE (1990, S. 29) es in der Begründung ihres Projekts der Vermarktung von Amerikas Schulen ausdrücken.³

Ob eine Gesellschaft die erzieherischen Bedürfnisse ihrer Mitglieder sicherstellen kann, indem sie sich ausschließlich auf Vernunft und Interesse der Eltern verläßt, oder ob es Gründe gibt, die einen gewissen Grad von staatlichem Paternalismus rechtfertigen, ist eine Kontroverse, die ins Zentrum der konfligierenden ideologischen Strömungen in der amerikanischen Bildungspolitik führt. Die Schulwahldoktrin impliziert, daß Eltern, die nicht im besten Interesse ihrer Kinder handeln, durch den Druck der Marktkonkurrenz schließlich dazu bewegt werden. Wo dies nicht der Fall ist, wäre auch staatlich-bürokratische Intervention vergeblich oder würde doch eine solch unangemessene Einmischung in die Freiheit der Individuen darstellen, daß die Kosten der Intervention ihren Nutzen weit überwögen. Indem die Verfechter der privaten Schulwahl einen gewissen Sockel von „Erziehungsversagern“ als unvermeidlich akzeptieren, argumentieren sie wie der von TOCQUEVILLE charakterisierte Individualist, der, „wenn er einmal seine kleine Gesellschaft aus Familienmitgliedern und Freunden nach seinem Geschmack zusammengestellt hat, die Gesamtheit der Gesellschaft gerne sich selber überläßt“ (TOCQUEVILLE 1969, S. 506). Im Gegensatz dazu argumentieren kommunitaristisch orientierte Autoren wie WALZER, daß selbst dort, wo Eltern ihre Aufgaben in bestmöglicher Weise erfüllen, „staatliche Agenten nach wie vor eine Rolle zu spielen haben ... denn die Gemeinschaft hat ein Interesse an der Ausbildung ihrer Kinder, das weder Unternehmer noch die Eltern adäquat repräsentieren“ (WALZER 1983, S. 219).⁴

Ob die Bildungsgemeinschaft größer ist als die Summe der Individuen, aus denen sie besteht, oder ob jegliche Autorität über und außerhalb der individuellen Elternhäuser zwangsläufig in unangemessenen Restriktionen der Freiheit des Individuums endet, ist ein Konflikt, der den Kern der Auseinandersetzung über die amerikanische öffentliche Erziehung bezeichnet. Für Kommunitaristen ist es klar, daß Marktversagen und die Grenzen der individuellen Rationalität es

3 Zur Kritik von Voucher- und Schulprivatisierungsmodellen vgl. BRIDGE 1977; WEISS 1992; BILLINGSLEY 1994.

4 Wer den öffentlichen Regulationsbedarf zur Sicherstellung von Chancengleichheit im Auge behält, wird jedenfalls vor einem allzu schnellen Aufspringen auf die „bandwagon choice“ und „Deinstitutionalisierung“ zögern, so notwendig ein Nachdenken über neue bildungspolitische Entscheidungsstrukturen gerade auch im deutschen Raum ist. (Vgl. die anregende Diskussion von RICHTER in dieser Zeitschrift (1994).)

erfordern, Bildung nicht ausschließlich privaten Interessen zu überlassen. Nicht zuletzt deshalb, weil jede auch noch so kleine Zahl junger Menschen, die erziehungsmäßig leer ausgehen, in einem unerträglichen Widerspruch zu akzeptierten demokratischen Werten stünde. Als Schutz gegen die Erosion zentraler demokratischer Werte spielen daher öffentliche Autoritäten eine wichtige Rolle, selbst um den Preis gewisser Einschränkungen der Freiheit des Individuums. DENNIS THOMPSON (1987, S. 176) macht die Bereitschaft des radikalen Individualismus, paternalistische Kollektivgewalt auf Kosten sozialer Verantwortlichkeit zurückzuschneiden, deutlich:

“To resist so resolutely any paternalism in regulation is to reinforce a conception of society in which each member owes nothing to others, except not to harm them. ... Such radical individualism would leave little room for the realization of the mutual concern of all citizens for the welfare of each. It would eliminate paternalistic power at the cost of social responsibility.”

Für Schulwahlenhänger dagegen sind die möglichen Gewinne der Staatsintervention entweder so fragwürdig oder so eindeutig kontraproduktiv, daß sie keine Einschränkung der individuellen Freiheit (nicht zuletzt in Form der Zwangsbesteuerung) rechtfertigen.

Weit entfernt, zeitweilige Positionen in einer vorübergehenden ideologischen Kontroverse zu bilden, handelt es sich bei den Positionen des liberalen Individualismus auf der einen Seite und des Kommunitarismus auf der anderen um die beiden ideologischen Anker, zwischen denen sich die Kontroverse um die Allgemeinbildung in den USA hin und her bewegt. Entsprechend oszilliert auch die Reformdiskussion seit langem zwischen „excellence and equity“, Forderungen nach Bestförderung der Talentierten auf der einen und Chancengleichheit auf der anderen Seite (CUBAN 1990). Ob und wie die konfligierenden, aber in einem wichtigen Sinn komplementären Zielfunktionen der Chancengleichheit und der Wahlfreiheit innerhalb einer Institution integriert werden können, ist zum jetzigen Zeitpunkt der amerikanischen Bildungsreform ungewiß. Dagegen scheint gewiß, daß ohne eine Neubegründung des „Projekts Schule“ die nötigen tiefgreifenden Reformen Stückwerk bleiben müssen.

Literatur

- ALEXANDER, L./BENNETT, W.J./COATS, D.: Local Options-Congress should return control of education to states, school boards and parents. In: *National Review*, December 19, 1994.
- APPLEBOME, P.: U.S. Business Finds the Work Force Isn't Working. *International Herald Tribune*, February 21, 1995, S. 3.
- BACHARACH, S. B.: Education Reform: Making Sense of It All. In: S. B. BACHARACH (Hrsg.): *Education Reform*. Boston 1990, S. 415–430.
- BIDWELL, CH.: The School as a Formal Organization. In: *Handbook of Organization Theory*. Chicago 1965, S. 972–1022.
- BILLINGSLEY, K.: *Voices on Coice. The Education Reform Debate*. San Francisco 1994.
- BISHOP, J.: Docility and Apathy: Their Cause and Cure. In: S. B. BACHARACH (Hrsg.): *Education Reform*. Boston 1990, S. 234–258.
- BRIDGE, G.: Citizen Choice in Public Services: Voucher Systems. In: E. S. SAVAS (Hrsg.): *Alternatives for Delivering Public Services*. Boulder 1977.
- CALLAHAN, R. E.: *The Cult of Efficiency*. Chicago 1962.
- CHUBB, J. E./T. M. MOE: *Politics, Markets, and America's Schools*. Washington (D. C.) 1990.
- COLEMAN, J. S.: *The adolescent society*. New York 1961.

- CUBAN, L.: Cycles of History: Equity versus Excellence. In: S.B. BACHARACH (Hrsg.): Education Reform. Boston 1990, S. 135–140.
- DICHANZ, H.: Schulen in den USA. Weinheim 1991.
- FARNAN, P.: A Choice for Etta Wallace – The Private Voucher Revolution in Urban Schools. In: Policy Review, Spring 1993, S. 24–27.
- FINN, CH. E. JR.: We Must Take Charge. Our Schools and our Future. New York 1991.
- FRIEDMAN, M.: Capitalism and Freedom. Chicago 1961.
- FRIEDMAN, M./FRIEDMAN, R.: Free to Choose. New York 1979.
- GORDON, C. W.: The Social System of the High School. Chicago 1957.
- GLENN, CH.: The Myth of the Common School. Amherst, Mass. 1987
- HADDEN, B.: Das Bildungswesen. In: W. P. ADAMS (Hrsg.): Länderbericht USA II. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 1990.
- HAYEK, F.: The Constitution of Liberty. Chicago 1960.
- JEFFERSON, TH.: A Bill for the More General Diffusion of Knowledge. In: TH. JEFFERSON: Writings. New York 1984, S. 365–373.
- KOZOL, J.: Savage Inequalities. Children in America's Schools. New York 1991
- LEVINE, L.: Highbrow Lowbrow. The Emergence of Cultural Hierarchy in America. Cambridge 1988.
- LIEBERMAN, M.: The school choice fiasco. In: The Public Interest, No. 114, 1994, S. 17–34.
- LIEBERMAN, M.: Public Schools: An Autopsy. Cambridge 1995.
- MEYER, H.-D.: Autonomie, Ungleichheit und Bürokratie: Innenansichten aus einem amerikanischen Schuldistrikt. In: Die Deutsche Schule 86 (1994), H. 1, S. 74–86.
- MILL, J. S.-: Utilitarianism, Liberty, and Representative Government. London 1964.
- PERKINS, H. J.: The Imperfect Panacea. American Faith in Education, 1865–1976. New York 1968.
- RAVITCH, D.: The Troubled Crusade. American Education 1945–1980. New York 1983.
- RICHTER, I.: Entscheidungsstrukturen für Bildungsfragen in offenen Gesellschaften. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), H. 2, S. 181–191.
- RUSSIG-KALLFASS, S.: Handlungsspielräume kommunaler Schulentwicklungsplanung. Zur Theorie und Praxis dezentraler Schulpolitik. Weinheim/Basel 1977.
- SHELLING, TH.: Micromotives and Macrobehavior. New York 1978.
- SIZER, TH. R.: Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School. Boston 1984.
- SNYDER, TH. D. (Hrsg.): 120 Years of American Education: A Statistical Portrait. Washington (D. C.) 1993.
- THOMPSON, D. F.: Political Ethics and Public Office. Cambridge (Mass.) 1987.
- THUROW, L.: Head to Head. New York 1992.
- TOCQUEVILLE, A.: Democracy in America. New York 1969.
- TYACK, D. B.: The One Best System. A History of American Urban Education. Cambridge (Mass.) 1974.
- WALZER, M.: Spheres of Justice. A Defense of Pluralism and Equality. New York 1983.
- WEISS, M.: Der Mythos der Marktüberlegenheit im Bildungswesen. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, Vol. 9, 1992, Nr. 1.
- ZUCKMAN, J.: The Next Education Crisis: Equalizing School Funds. In: Congressional Quarterly, March 27.

Abstract

The United States' persistent difficulties to revitalize public education and implement "world standards" are interpreted in the context of deep-seated conflicts in the American political culture. The paper argues that the conflict between individual liberty and equality, characteristic as it is for American political culture, is at the bottom of the polarization and self-obstruction of American school reform between the imperatives of "choice" and "equality", "excellence" and "equity." The prospects for profound change would, so it seems, depend on the ability of American educators and politicians, to overcome the polarization and provide a rationale for public education capable of integrating the opposing, but in a certain sense complementary demands of excellence and equity.

Anschrift des Autors

Dr. Heinz-Dieter Meyer, Zentrum für Europa- und Nordamerikaforschung, Universität Göttingen, Humboldtallee 3, 37073 Göttingen