

Weiss, Manfred

Schulreform in den USA. Entwicklungstrends in den 80er Jahren

Die Deutsche Schule 83 (1991) 3, S. 360-372



Quellenangabe/ Reference:

Weiss, Manfred: Schulreform in den USA. Entwicklungstrends in den 80er Jahren - In: Die Deutsche Schule 83 (1991) 3, S. 360-372 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-324633 - DOI: 10.25656/01:32463

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-324633>

<https://doi.org/10.25656/01:32463>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

83. Jahrgang / Heft 3 / 1991

Martinus Santema

Bildung und Ausbildung in einem neuen Deutschland

Bremse oder Motor in Europa?

264

Die deutsche Vereinigung hat bei manchen unserer Nachbarn historische Reminiszenzen geweckt und politische Irritationen ausgelöst. Dies gilt offenbar auch für die Bildungspolitik: Vor allem die Schnelligkeit, mit der einerseits Wandlungen vollzogen wurden, und die Selbstverständlichkeit, mit der durchaus Fragwürdiges beibehalten wird, werden von unseren Nachbarn nicht recht verstanden. Aus dieser Betroffenheit heraus wird dafür plädiert, daß anläßlich der deutschen Vereinigung auch die europäische Entwicklung neue Impulse erhalten sollte.

Lutz Faulhaber

Haben Bürgerinitiativen Schule gemacht?

273

Bei den politischen Veränderungen von der DDR zu den „neuen Bundesländern“ haben Bürgerrechtsgruppen und Bürgerbewegungen eine wichtige Rolle gespielt. Dabei standen von Anfang an auch schulpolitische Ziele auf der Tagesordnung. Nachdem (auch) die Bildungspolitik in „geordnete“ Bahnen geleitet worden ist, scheinen diese Gruppen ihre Bedeutung verloren zu haben. Einer derjenigen, die damals diesen Prozeß maßgeblich betrieben haben, versucht hier, die Bedeutung und das Scheitern (?) dieser Bewegungen nachzuzeichnen.

Gerhart Neuner

Pädagogische Wissenschaft in der DDR

Ein Rückblick auf Positionen und Restriktionen

280

Das Scheitern des „real existierenden Sozialismus“ in der DDR kann auch als Scheitern sozialistischer Erziehungstheorien und Bildungskonzepte verstanden werden. Gleichwohl sollte im Rückblick mit ausreichender Distanz, aber auch mit differenzierter Kenntnis sowie aufgrund authentischer Informationen versucht werden, die Entwicklungsprozesse zu verstehen, die dieses Scheitern befördert oder aber es nicht zu verhindern vermocht haben. Der langjährige Präsident der Akademie der pädagogi-

261

schen Wissenschaften der DDR versucht in diesem Beitrag, die theoretischen und konzeptionellen Vorschläge in Erinnerung zu rufen, mit denen Erziehungswissenschaftler in der DDR versucht haben, ihre anspruchsvollen Ziele zu verwirklichen. Seine persönliche Verantwortung leugnet er dabei ebensowenig wie seine unveränderte pädagogische Grundüberzeugung.

Elisabeth Fuhrmann

Problemhaft lehren und lernen

Eine immer wieder neue Aufgabe

296

Die Schülerinnen und Schüler zu selbständigem Lernen, zu kreativer Arbeit, schöpferischem Tun etc. anzuregen, galt in der DDR offiziell immer als Ziel pädagogischer Arbeit. Nach der Wende ist dies wichtiger denn je geworden. Aber der gute Wille allein reicht nicht aus. „Lehrplangerecht“ zu unterrichten – das ist den Lehrerinnen und Lehrern offenbar so sehr zur Gewohnheit geworden, daß sie es erst lernen müssen, den Lernenden z. B. das Recht auf Irrtum zuzugestehen . . . Ein kollegiales Trainingsprogramm kann helfen, alte Gewohnheiten zu problematisieren und die eigene Professionalisierung voranzutreiben.

Jörg Schlömerkemper

Das Bildungsverständnis in Ost- und Westdeutschland

Ergebnisse einer Befragung in der BRD und der DDR

308

In der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik standen Lehren und Lernen lange Zeit unter verschiedenen Zielsetzungen, die sich auch in deutlich voneinander abweichenden schulischen Verhältnissen ausdrückten. Haben sich die unterschiedlichen Bildungssysteme auch darin niedergeschlagen, was die Betroffenen unter „Bildung“ verstehen? Aus den Daten einer Befragung in der BRD und der DDR (vom Juni 1990) lassen sich deutliche Unterschiede ableiten: Die Befragten identifizieren sich in der DDR stärker mit Bildung, sie schätzen die Bildungsmöglichkeiten günstiger ein, sehen in Bildung aber weniger konstruktive, kritische Fähigkeiten. Typisch erscheint die Haltung des „zuversichtlichen Abwartens“.

Lothar Scholz

Politische Bildung durch eigenes Handeln

Erfahrungen mit einem handlungsorientierten
Lehrerfortbildungskonzept

326

Nach der Öffnung der Grenze zwischen Ost und West war ein großes Informationsbedürfnis zu befriedigen. Die Lehrerfortbildung hatte dabei eine wichtige Rolle. Die Gefahr, als „Besserwessi“ aufzutreten oder als solcher zu erscheinen, konnte bei einem handlungsorientierten Seminarkonzept gar nicht erst entstehen. Die Erfahrungen zeigen, daß dieses Konzept helfen kann, gegenseitige Vorbehalte, unterschiedliche Erwartungen und Erfahrungen zu bearbeiten. Gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen sollten hier anknüpfen.

Heino Reimers

Was „leisten“ Verbalzeugnisse?

334

Daß Ziffernzensuren fragwürdig sind und nach pädagogischen Maßstäben nicht befriedigen können, ist prinzipiell anerkannt. Schwierig ist es vielmehr, die Alternative – Verbalzeugnisse – praktisch so konsequent umzusetzen, daß die Betroffenen sich damit identifizieren können. Überhaupt scheint keineswegs eindeutig und selbstverständlich, welche Funktion solche Zeugnisse haben sollen. Positive Effekte lassen sich kaum allein darauf zurückführen, daß verbale Beurteilungen geschrieben werden: diese müssen im Kontext einer entsprechenden Konzeption und Praxis des Unterrichts stehen.

Karl Haußer

Verbalbeurteilung in Schulzeugnissen

Eine psychologische Inhaltsanalyse

348

In den beiden ersten Grundschulklassen gehören Verbalzeugnisse inzwischen weitgehend zum Standard. Nicht so selbstverständlich ist indes die Gestaltung dieser Texte. Verschiedene Typen der Formulierung können unterschiedliche pädagogische Bedeutungen haben. Diese inhaltsanalytische Auswertung zeigt, daß jene Varianten, die pädagogisch als wünschenswert zu bezeichnen wären, nicht gerade die häufigsten sind.

Manfred Weiß

Schulreform in den USA

Entwicklungstrends in den 80er Jahren

360

Im Bildungswesen der USA wird unter hohem Problemdruck, mit viel Engagement und offenbar mit großer Offenheit versucht, die Schulen (wieder) attraktiver und pädagogisch effektiver zu machen. Nachdem zentrale Appelle in den Staaten und vor allem den Kommunen angekommen sind, wird dort den Eltern mehr Wahlfreiheit gewährt und es den Schulen möglich gemacht, sich zu „Magnet“ zu entwickeln, die Eltern bzw. Schüler „anziehen“ können. Offenbar hat dieses Konzept Erfolg – jedenfalls bei jenen sozialen Gruppen, denen die Bildung ihrer Kinder schon immer besonders wichtig war. Es fragt sich schließlich auch, ob alle Schulen „Magnet-Schulen“ sein können.

Neuerscheinungen:

373

- Veröffentlichungen zum Themenschwerpunkt des Hefes
- Hans-Christian Harten: Elementarschule und Pädagogik in der Französischen Revolution
- Josef Schermaier: Geschichte und Gegenwart des allgemeinbildenden Schulwesens in Österreich
- Hans Jürgen Apel: Schulpädagogik
- Horst Schiffler/Rolf Winkeler: Bilderwelten der Erziehung
- Dieter Lenzen (Hrsg.): Kunst und Pädagogik
- Jörg Petersen/Gerd-Bodo Reinert (Hrsg.): Pädagogische Positionen

Manfred Weiß

Schulreform in den USA

Entwicklungstrends in den 80er Jahren

„Eine Nation in Gefahr“

Während hierzulande die Bildungsreform zum Erliegen gekommen ist, hat das amerikanische Bildungssystem im letzten Jahrzehnt einen Reformschub historischen Ausmaßes erlebt. Auslöser dafür war die Anfang der 80er Jahre einsetzende *Diskussion um die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens*, die mit dem Erscheinen des Berichts „A Nation at Risk“ der von der Bundesregierung eingesetzten National Commission on Excellence in Education (NCEE) kulminierte (National Commission 1983). Der Bericht enthält eine Fülle von alarmierenden Daten und bringt eindringlich die fatalen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Folgen einer qualitativ defizienten schulischen Bildung und beruflichen Ausbildung ins Bewußtsein. Augenfällige Krisensymptome sehen die Verfasser in dem kontinuierlichen Rückgang der Testleistungen seit Mitte der 60er Jahre, dem schlechten Abschneiden von High School-Schülern bei internationalen Leistungsvergleichen (insbesondere in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern), dem hohen Anteil funktionaler Analphabeten (20 – 40 Millionen), der drastischen Zunahme von Nachhilfekursen an den Colleges, der Permissivität des Kursangebots in den Sekundarschulen und der Vernachlässigung zukunftssträchtiger Fächer wie Computerwissenschaften. Die auf diese Befunde gestützte Kernaussage des Berichts lautet:

„Unsere Nation ist in Gefahr. Unsere einstmals ungefährdete Vorrangstellung in Handel, Industrie, Wissenschaft und Technologie wird von Konkurrenten in der ganzen Welt überholt . . . Das Bildungsfundament unserer Gesellschaft wird zerstört durch eine steigende Flut der Mittelmäßigkeit, die die Zukunft unserer Nation und unseres Volkes gefährdet. Was vor einer Generation noch undenkbar gewesen wäre, ist inzwischen Wirklichkeit geworden: Andere sind in ihren Bildungsleistungen mit uns gleichgezogen oder übertreffen uns“ (National Commission 1983, S. 5).

Die erste Reformwelle: Stärkung zentraler Kontrolle

Die Verfasser des Nation at Risk Report begnügen sich nicht nur mit einer Situationsbeschreibung und -analyse des amerikanischen Bildungswesens; sie unterbreiten auch eine Reihe von *Vorschlägen zur Überwindung der diagnostizierten Krise*. „Action for excellence“ heißt das Leitmotiv, unter das sie ihre Empfehlungen stellen. Vorgeschlagen wird u. a. die – Anhebung der Anforderungen für den Erwerb eines High School-Abschlusses in den fünf Kernfächern („basics“) auf vier Jahre Englisch, je

- drei Jahre Mathematik, Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften sowie ein halbes Jahr Computerwissenschaften;
- Einführung strengerer und meßbarer Standards an den Schulen und Hochschulen sowie die Verschärfung der Zulassungsbedingungen an Colleges und Universitäten;
- Ausdehnung der Unterrichtszeit für die Kernfächer durch Verlängerung des Schultages und -jahres;
- Steigerung der Lehrqualität durch anspruchsvollere Ausbildung sowie Erhöhung der Attraktivität des Lehrberufs durch Anhebung der Lehrergehälter, leistungsbezogene Besoldung und bessere Aufstiegsmöglichkeiten.

Versucht man eine globale *Wertung des Nation at Risk Report*, dann ist positiv zu vermerken, daß durch den Bericht und die von ihm ausgelöste öffentliche Diskussion Bildungsthemen wieder auf die politische Tagesordnung kamen und die Position der Bildungspolitik gestärkt wurde, was sich auch auf die Ressourcenausstattung des Bildungswesens günstig auswirkte (1987 waren die Ausgaben für das öffentliche Schulwesen nominal um 70 Prozent höher als 1980).

Problematisch an dem Bericht ist, daß das Bildungswesen dominant in seiner externen Funktionalität gesehen wird, d. h. in seiner instrumentellen Bedeutung für Wirtschaft und Gesellschaft, und daß Bildungsreformen als Allheilmittel für die Bewältigung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Probleme propagiert werden. Im Umkehrschluß impliziert diese Sichtweise die – problematische – Unterstellung eines beträchtlichen Schuldanteils des Bildungswesens an den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fehlentwicklungen in den USA.

Die durch den Nation at Risk Report entbrannte „große Schuldebatte“ verlagerte sich rasch von der nationalen Ebene auf die Ebene der Kompetenzträger im Bildungsbereich: die *Bundesstaaten und Kommunen*. In fast allen Bundesstaaten wurden gleichfalls Berichte zur Situation des Bildungswesens verfaßt, Kommissionen eingesetzt, die die Empfehlungen der NCEE in ihren spezifischen Implikationen erörterten, Aktionsprogramme erarbeitet und Gesetzesänderungen vorgenommen. Viele Bundesstaaten folgten den Empfehlungen der NCEE und verschärften die Bedingungen für den Erwerb eines Abschlußzeugnisses an den High Schools und die Aufnahme an Colleges, verlangten den vermehrten Einsatz von standardisierten Schulleistungstests, erhöhten die Unterrichtszeit, hoben die Standards für die Erlangung und Aufrechterhaltung der Lehrbefähigung an, setzten in verstärktem Maße formale Evaluationsverfahren ein und schufen Leistungsanreize für die Lehrer.

Die zweite Reformwelle: Dezentralisierung und Marktsteuerung

Diese erste vom Nation at Risk Report ausgehende Reformwelle läßt sich zusammenfassend dadurch charakterisieren, daß versucht wurde, auf zentralistisch-administrativem Wege, d. h. durch Stärkung zentraler Kontrolle, der Forderung nach „excellence in education“ nachzukommen. Auch die Bildungspolitik in den USA mußten allerdings die Erfahrung machen,

daß mit dieser Strategie substantielle Veränderungen in der Schulpraxis kaum wirksam herbeizuführen sind. Diese Erkenntnis und der traditionell stark ausgeprägte Lokalismus in den USA (vgl. Doyle 1990) lösten eine *Gegenentwicklung zur zentralistisch-administrativen Strategie* aus, die zu einer zweiten Reformwelle in den 80er Jahren führte.

Wichtige Argumentationshilfe leistete dabei die empirische Schulforschung, insbesondere die *Untersuchungen zur leistungswirksamen Schule* („effective school“). Während die Empfehlungen des Nation at Risk Report in erster Linie an die staatliche Bildungspolitik adressiert sind, stellen diese Untersuchungen die Einzelschule als Handlungseinheit in den Mittelpunkt der Betrachtung. Mit dem Hinweis, daß die zwischen Schulen bestehende Leistungsvarianz im staatlichen Schulwesen beträchtlich ist, daß es also gute und schlechte Schulen gibt, relativieren sie zugleich die pauschale Schulkritik der NCEE. Den pessimistischen Schlußfolgerungen des Coleman Report (Coleman et al. 1966), daß „schools do not make a difference“, stellt die Forschung zur effektiven Schule das Resümee gegenüber, daß es für den Lernerfolg eines Schülers/einer Schülerin wohl einen Unterschied macht, welche Schule er/sie besucht. Die Botschaft, daß „schools can make a difference“, fand weltweite Verbreitung durch die Rutter-Studie (Rutter et al. 1979), eine Längsschnittuntersuchung an zwölf Londoner Gesamtschulen, die auch in den USA seinerzeit ein großes Echo fand und die dortige Forschung nachhaltig inspirierte. Inzwischen liegt ein umfangreicher Wissensfundus zur effektiven Schule vor (vgl. zusammenfassend Purkey/Smith 1983, Walberg 1984, Bargel/Steffens 1990, Aurin 1990). Kennzeichen leistungswirksamer Schulen sind danach unter anderem:

- Betonung des Erwerbs von grundlegenden Kulturtechniken („basic skills“),
- hohe Leistungserwartungen an die Schüler,
- besonderes pädagogisches Engagement der Lehrer und Verantwortlichkeit für die Leistungsentwicklung ihrer Schüler,
- häufige Kontrolle („monitoring“) von Lernfortschritten,
- starke Führungsqualitäten des Schulleiters bzw. der Schulleitung,
- intensive fachliche Kooperation zwischen den Lehrern,
- eine geordnete und lernfördernde Atmosphäre,
- eine Umgangskultur im Kollegium und zwischen Lehrern und Schülern, die von Verständnis, Vertrauen und Verständigung geprägt ist,
- eine intensive Beteiligung der Eltern am Schulgeschehen.

Von oben verordnen lassen sich freilich gute Schulen nicht. Entscheidend sind Gestaltungswille und -kompetenz der Akteure in den einzelnen Schulen sowie der ihnen zugestandene Handlungsspielraum. Diese Einsicht und der im Zuge der Rückbesinnung auf das Modell der unmittelbaren Demokratie wiedererstarke Lokalismus waren richtungweisend für die *zweite Reformwelle*, die sich global mit den Begriffen *Dezentralisierung, Flexibilität und Autonomie* umschreiben läßt.

Eine Stärkung der einzelschulischen Autonomie wird z. B. mit dem Konzept des „school based management“ angestrebt, d. h. der Verlagerung von Entscheidungskompetenz und Verantwortung („accountability“) auf die

einzelne Schule. Verbunden ist damit oftmals die Institutionalisierung demokratischer Entscheidungsstrukturen durch Einrichtung eines „school councils“ an den Schulen. Dieses Gremium, das sich aus dem Schulleiter sowie Vertretern der Lehrer und Eltern zusammensetzt, ist verantwortlich für eine Reihe von programmatischen und operationalen Entscheidungen und die Verwendung des einzelschulischen Budgets.

In der Einrichtung von „school councils“ manifestiert sich zugleich ein weiteres zentrales Anliegen der zweiten Reformphase: die *Stärkung des Einflusses der Eltern im Bildungswesen*. Das wohl radikalste Experiment wird zur Zeit in Chicago durchgeführt, wo den Eltern die Leitung der „school councils“ übertragen wurde, verbunden mit der Kompetenz, Schulleiter einzustellen und zu entlassen, Pläne zur Schulverbesserung zu entwickeln und die Verwendung eines Großteils des Schulbudgets zu kontrollieren. Dies paßt sicherlich nicht in das Bild einer auf stärkere Professionalisierung des Lehrerberufs zielenden Bildungspolitik. Weniger konfliktträchtig erscheinen demgegenüber die in jüngster Zeit von zahlreichen Schulbezirken und Schulen ergriffenen Maßnahmen zur Verbesserung der Beziehung zwischen Schule und Elternhaus und der Elternmitwirkung in den Schulen („parent involvement programs“).

Im Zusammenhang mit der Stärkung der Elternrolle im Schulwesen hat der Aspekt der *Schulwahlfreiheit* in den letzten Jahren besondere Bedeutung erlangt. „Choice in education“ ist zu einem zentralen Begriff in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion in den USA geworden. Die Herstellung größerer Wahlfreiheit, wie sie Gallup-Umfragen zufolge von etwa zwei Dritteln der Eltern mit Kindern an staatlichen Schulen gewünscht wird, und – als Voraussetzung dafür – eines vielfältigen Schulangebots ist zunächst als eigenständige Forderung im Gefolge des Bedeutungszuwachses einer stärker an den Elterninteressen orientierten Funktionalität von Schule erhoben worden (vgl. Boyd/Kerchner 1987). Die dahinterstehende Marktideologie ist jedoch rasch in ihrer strategischen Bedeutung für „excellence in education“ erkannt und zur Begründung weitreichender Strukturreformen herangezogen worden. Eine wachsende Anhängerschaft findet die These, daß allein durch die den Eltern zugestandene Schulwahlfreiheit und den dadurch bewirkten Wettbewerb zwischen den Schulen die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens zu steigern sei. Zu dieser Schlußfolgerung gelangen auch Chubb/Moe (1990) in ihrem kürzlich erschienenen provokativen Buch „Politics, Markets, and America's Schools“. Gestützt auf die Befunde einer empirischen Vergleichsuntersuchung staatlicher und privater Schulen setzen sich die Autoren mit Nachdruck dafür ein, das politisch-bürokratische Steuerungssystem im staatlichen Schulwesen durch ein Marktsystem zu ersetzen, indem den Schulen das Selbstverwaltungsrecht gewährt wird und den Eltern das Recht auf uneingeschränkte Schulwahl.

Erweiterung der Schulwahlmöglichkeiten

Solche radikalen Lösungen dürften in absehbarer Zeit kaum politisch durchsetzbar sein. Tendenziell geht jedoch die Entwicklung im amerikanischen Schulwesen in diese Richtung. Viele Schulbezirke sind mittlerweile

der Forderung nach Erweiterung der Schulwahlmöglichkeiten nachgekommen, und immer neue kommen hinzu. Einer Übersicht in der Wochenzeitung „Education Week“ vom Mai vergangenen Jahres läßt sich entnehmen, daß immerhin schon in 35 Bundesstaaten den Eltern *Schulwahloptionen* in den unterschiedlichsten Varianten angeboten werden. Gemeinsam ist ihnen, daß die Schüler nicht mehr verpflichtet sind, die nächstgelegene Schule in ihrem Wohnbezirk zu besuchen; Unterschiede bestehen im Umfang der gewährten Wahlfreiheit: Die Schulwahlmöglichkeiten können sich auf einen Schulbezirk, mehrere Bezirke oder sogar auf den gesamten Bundesstaat beziehen (vgl. Rosenberg 1989).

In der Vergangenheit gingen die Überlegungen vor allem dahin, das Spektrum an Schulwahlmöglichkeiten für die Eltern durch *Verbesserung des Zugangs zum Privatschulsektor* zu erweitern. Vorgeschlagen wurde dazu eine grundlegende Änderung des Systems der Schulfinanzierung: Anstelle der institutionellen Finanzierung sollten „Bildungsgutscheine“ („educational vouchers“) treten, die der Staat an die Eltern ausgibt und die diese an einer staatlichen oder privaten Schule ihrer Wahl abgeben. Unterstützung fand dieser – von der Wettbewerbsideologie getragene – Vorschlag durch die Reagan-Administration. In den Bundesstaaten erhielt das Modell der Gutscheinfinanzierung jedoch nicht die für die Einführung notwendige öffentliche Zustimmung. Auch wurde geltend gemacht, daß die intendierte Einbeziehung von Privatschulen mit konfessioneller Prägung – sie repräsentieren mit über 80 Prozent die weit überwiegende Mehrzahl der Schulen in privater Trägerschaft – mit dem in der Verfassung verankerten Gebot der strikten Trennung von Staat und Kirche unvereinbar sei.

Auf lokaler Ebene scheinen sich allerdings bisweilen Mehrheiten für das Gutscheinmodell zu finden: Eine Variante wurde kürzlich – trotz massiver Kritik der Lehrerverbände und der staatlichen Schulverwaltung – in Milwaukee/Wisconsin eingeführt. Damit soll jährlich etwa einem Prozent der Schüler aus einkommensschwachen Familien die Möglichkeit geboten werden, von einer staatlichen an eine nicht-konfessionelle private Schule zu wechseln. Der Gutschein hat einen Wert von 2500 Dollar pro Schüler und Jahr.

Ein anderer Vorschlag, private Schulen einem größeren Kreis von Eltern und Schülern zugänglich zu machen, zielt auf die *steuerliche Entlastung von Eltern mit Kindern an Privatschulen* ab. Sein prominentester Befürworter ist der Soziologe James S. Coleman, der in einem großangelegten empirischen Effektivitätsvergleich staatlicher und privater Sekundarschulen in bezug auf Schulleistungen (Leseverständnis, Wortschatz, Mathematik) zum Teil eine Überlegenheit der Schulen in privater Trägerschaft (insbesondere der katholischen Schulen) feststellte (Coleman et al. 1982, Coleman/Hoffer 1987 – eine zusammenfassende Übersicht und Kritik findet sich bei Weiß 1988). Durch Schaffung von steuerlichen Anreizen, so sein Argument, würden mehr Eltern motiviert werden, ihre Kinder auf die leistungsfähigeren Privatschulen zu schicken. Empirische Studien legen jedoch eine zurückhaltende Einschätzung dieser These nahe. So zeigte eine 1984 durch die Rand Corporation durchgeführte Untersuchung in Minnesota (Darling-

Hammond/Kirby 1985), daß die gewährte steuerliche Abzugsfähigkeit eines Teils der Ausbildungskosten kaum einen Einfluß auf die Schulwahl der Eltern hatte: 98 Prozent der befragten Privatschulleitern gaben an, daß sie auch ohne diese finanzielle Entlastung ihre Kinder auf die gewählte Privatschule geschickt hätten.

Die Schulwahlmotive von Eltern

Dieser Befund lenkt den Blick auf die grundsätzliche Frage, von welchen Motiven sich Eltern bei der Schulwahl – sofern Alternativen existieren – leiten lassen. Die Kenntnis dieser Motive ist von entscheidender Bedeutung für die Ausgestaltung von Schulwahlprogrammen und ihre Akzeptanz durch die Eltern. In der jüngsten *Gallup-Umfrage* (Elam 1990) wurde erstmals die Frage gestellt, welche (vorgegebenen) Aspekte der öffentlichen Schulen den größten Einfluß auf die *elterliche Schulwahlentscheidung* hätten, wenn Schulwahlfreiheit bestünde. Die Lehrerqualität, die Disziplin an der Schule und das Curriculum (Kursangebot) wurden von mehr als drei Viertel der Befragten als sehr wichtig oder wichtig eingestuft. Auch die Schul- und Klassengröße sowie die Wohnortnähe der Schule hält die Mehrheit der Befragten für bedeutsam (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Von Eltern für wichtig erachtete Schulwahlgründe, Gallup-Umfrage 1989; Gesamtsample*

| | sehr wichtig % | wichtig % | weniger wichtig % | unwichtig % | weiß nicht % |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|--------------|-------------------------|----------------|--------------------|
| Lehrerqualität | 87 | 8 | 2 | – | 3 |
| Disziplin an der Schule | 78 | 17 | 1 | 1 | 3 |
| Curriculum (Kursangebot) | 73 | 22 | 2 | – | 3 |
| Klassengröße | 56 | 32 | 8 | 1 | 3 |
| Noten oder Testergebnisse der Mitschüler | 48 | 41 | 7 | 1 | 3 |
| Werdegang von Absolventen der Schule in der High School, im College, im Beruf | 43 | 38 | 12 | 3 | 4 |
| Schulgröße | 35 | 37 | 21 | 4 | 3 |
| Wohnortnähe | 31 | 43 | 19 | 4 | 3 |
| Extracurriculare Aktivitäten (Orchester, Theater, Clubs etc.) | 24 | 50 | 20 | 3 | 3 |
| Sozioökonom. Hintergrund der Mitschüler | 22 | 37 | 31 | 7 | 3 |
| Rassische oder ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft | 21 | 27 | 34 | 15 | 3 |
| Sportprogramm | 20 | 38 | 32 | 7 | 3 |

* Gestellt wurde die Frage: „This card lists different factors that might be considered in choosing a public school for a child, assuming that a free choice of public schools was allowed in this community. As I read off each of these factors one at a time, would you tell me whether you would consider it very important, fairly important, not too important, or not important at all in choosing a local school?“

Quelle: Elam 1990, S. 44/45

Bezieht sich die Gallup-Umfrage auf eine fiktive Entscheidungssituation mit vorgegebenen Auswahlkriterien, so war es in einer *Elternbefragung* in Cambridge/Mass. möglich, die tatsächlichen *Schulwahlgründe* in Erfahrung zu bringen (vgl. Snider 1987). Sowohl für schwarze als auch für weiße Eltern war danach die Wohnortnähe der Schule das wichtigste Kriterium. Mit weitem Abstand folgen die Leistungsreputation und das Klima der Schule. Dieses Ergebnis muß auf die Apologeten größerer Vielfalt und Wahlfreiheit im Schulwesen ernüchternd wirken und läßt zudem Zweifel an den unterstellten qualitätsfördernden Effekten von marktwirtschaftlichen Steuerungselementen im Bildungswesen aufkommen.

Beachtung verdient aber noch ein anderer Umfragebefund: In der Gallup-Umfrage werden sozioökonomische Merkmale der Mitschüler von über der Hälfte der Befragten als sehr wichtig oder wichtig erachtet. Und auch die Rassenzusammensetzung der Schule wird von fast der Hälfte (Gallup-Umfrage) bzw. einem Drittel (Cambridge-Umfrage) der Befragten als entscheidungsrelevantes Kriterium genannt. Dessen tatsächliche Bedeutung dürfte, wie auch Elam (1990, S. 44) vermutet, wegen der eingeschränkten Bereitschaft, solche Motive in Meinungsumfragen offenzulegen, eher noch höher zu veranschlagen sein (darauf deuten auch die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung von Henig [1990] hin). Aufschlußreich ist dieses Ergebnis insofern, als es die Vermutung jener Kritiker an der Bildungsmarkt-Ideologie stützt, die auf die *Segregationswirkungen uneingeschränkter Wahlfreiheit im Bildungswesen* hinweisen (z. B. Levin 1980). Das sich darin andeutende *Spannungsverhältnis zwischen individuellen und gesellschaftlichen Zielsetzungen* begründet in einem in gesellschaftlicher Verantwortung stehenden Bildungswesen politischen Handlungsbedarf.

Auch wenn das gesellschaftliche Leitziel der Chancengleichheit durch das in den 80er Jahren im Vordergrund stehende Streben nach „excellence in education“ einen starken Bedeutungsverlust erlitt (Boyd/Kerchner 1987), so ist zumindest das Problem der Benachteiligung schwarzer Schüler/innen als Folge *schulischer Rassensegregation* nie aus dem Blick geraten. In vielen Schulbezirken sind von den Verantwortlichen – meist auf gerichtliche Anweisung hin – Maßnahmen zur Rassenintegration an den Schulen ergriffen worden. In den 60er und 70er Jahren war „forced busing“ die vorherrschende Strategie, d. h. die Schüler/innen wurden unter Einsatz von Schulbussen zwangsweise auf die Schulen verteilt. Deren fatale Folgen sind bekannt: Viele weiße Familien haben als Reaktion darauf entweder ihre Kinder von den öffentlichen Schulen genommen und auf Privatschulen geschickt oder sie sind von den Innenstädten in die Vororte gezogen, wo in der Regel günstigere schulische Bedingungen anzutreffen sind („white flight“). Dies hatte in den ohnehin problembeladenen Innenstädten eine dramatische Verschlechterung der Schulsituation zur Folge.

Schule als Agent der Familie und der Gesellschaft: Zum Konzept der Magnetschule

Bereits Mitte der 70er Jahre, als sich abzeichnete, daß mittels „busing“ dem Problem der schulischen Rassentrennung kaum beizukommen ist, haben

einige Städte (z. B. Buffalo, N. Y.) mit der Einführung sog. *Magnet-Schulen* („*magnet schools*“) einen anderen Weg zur Sanierung der innerstädtischen Schulen und ihrer rassischen Integration eingeschlagen. Strategischer Ausgangspunkt war die Überlegung, die Innenstadtschulen durch Schaffung eines an den Elternpräferenzen orientierten speziellen Profils (curricularen Schwerpunkts, besonderen pädagogischen Konzepts) – bei gleichzeitiger Erweiterung des Einzugsbereichs und Einführung der freien Schulwahl – attraktiver zu machen. Geknüpft war daran die Erwartung, daß insbesondere weiße Familien das Angebot annehmen und so eine ausgewogenere rassische bzw. ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft an den Schulen zustande kommt. War dies anfänglich das vorherrschende Motiv für die Gründung von Magnet-Schulen, so traten in den 80er Jahren im Gefolge der von der Marktideologie geprägten Schulreform die Diversifikation des lokalen Schulangebots im Rahmen von Schulwahlprogrammen und die Verbesserung der Schulqualität als weitere Gründungsmotive hinzu. Magnet-Schulen werden in funktionaler Hinsicht häufig mit privaten Bildungseinrichtungen verglichen. Mit diesen haben sie gemeinsam, daß sie ihr Angebotsprofil an den Präferenzen der Eltern orientieren, die die Schulen gezielt wählen, und daß sie Schüler aus einem größeren Einzugsbereich rekrutieren. Im Unterschied zu Privatschulen versuchen Magnet-Schulen dabei jedoch individuelle und gesellschaftliche Zielsetzungen miteinander in Einklang zu bringen, also sowohl „Agent der Familie“ als auch „Agent der Gesellschaft“ zu sein. Dies erfolgt durch die *Politik der „kontrollierten Wahlfreiheit“* („*controlled choice*“). Der Elternwille wird danach nur insoweit akzeptiert, als er im Gesamtergebnis mit angestrebten Integrationszielen kompatibel ist. Sind Magnet-Schulen Bestandteil eines gerichtlich angeordneten Integrationsplans, dann sind Maximal- und Minimalquoten für weiße Schüler/innen und Minoritäten (schwarze Schüler/innen und andere ethnische Gruppen) an den einzelnen Schulen vorgegeben, die nicht über- bzw. unterschritten werden dürfen. Um diese Auflagen zu erfüllen oder freiwillig angestrebte Integrationseffekte zu erzielen (bzw. Segregationseffekte zu vermeiden), ist es unter Umständen erforderlich, die Schulwahlentscheidungen der Eltern zu korrigieren. Konkret heißt dies, daß manche Eltern auf eine in ihrer Präferenzordnung nachrangige Alternative ausweichen müssen.

Ein wichtiger Aspekt der Attraktivität von Magnet-Schulen ist ihr *Programmschwerpunkt*. Wie breit das Spektrum der Spezialisierung ist, zeigt Tabelle 2. Zusammengefasst ist darin das Ergebnis einer Anfang der 80er Jahre durchgeführten Erhebung. Das pädagogische oder curriculare Schulprofil ist vor allem dann von Wichtigkeit, wenn es im Blick auf angestrebte Integrationsziele gilt, unterrepräsentierte (oder manchmal gänzlich fehlende) Schülergruppen zu mobilisieren. In vielen innerstädtischen Schulen sind dies Kinder weißer Familien. Im Elementarschulbereich erwiesen sich vor allem Magnet-Schulen mit besonderer pädagogischer Prägung wie z. B. Montessori-Schulen als besonders erfolgreich bei der Rekrutierung weißer Schüler (vgl. z. B. Royster et al. 1979), im Sekundarschulbereich Schulen mit akademischen Programmen und speziell selektive Schulen für Schüler mit

besonderer Begabung. Verschiedene Studien legen den Schluß nahe, daß es den Eltern dabei vor allem auf die Selektivität der Schule und weniger auf den Themenschwerpunkt oder die pädagogische Qualität ankommt (Rossell 1985; Metz 1986).

Tabelle 2: Themenschwerpunkte von Magnet-Schulen

| Themen | Schularten | Elementar- schulen | | Mittelschulen Jun. High School | | Senior High School | | Insgesamt | |
|------------------------------------------------------------------|------------|-----------------------|----|-----------------------------------|----|--------------------|----|-----------|-----|
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Kulturtechniken („basic skills“) | | 46 | 21 | 6 | 15 | 2 | 3 | 54 | 17 |
| grundlegende Fähigkeiten und traditionelle Werte („fundamental“) | | 25 | 12 | 5 | 13 | 1 | 1 | 31 | 10 |
| Zweisprachigkeit oder Sprachen | | 24 | 11 | 4 | 10 | 2 | 3 | 30 | 9 |
| Montessori/individualisierte Instruktion | | 32 | 15 | 4 | 10 | 0 | 0 | 36 | 11 |
| Berufsbezogene Bildungsgänge | | 2 | 1 | 1 | 3 | 8 | 1 | 11 | 3 |
| Künstlerisch-musisch | | 29 | 13 | 6 | 15 | 11 | 1 | 46 | 14 |
| Naturwissenschaft und Mathematik | | 22 | 10 | 4 | 10 | 6 | 9 | 32 | 10 |
| Geistes- und Sozialwissenschaften | | 4 | 2 | 3 | 8 | 10 | 1 | 17 | 5 |
| Vorbereitung auf Berufe im Gesundheitswesen | | 2 | 1 | 1 | 3 | 7 | 1 | 10 | 3 |
| Wissenschaftsorientierung („academic“) | | 25 | 12 | 2 | 5 | 8 | 1 | 35 | 11 |
| Kommunikationstechnik | | 0 | 0 | 1 | 3 | 3 | 5 | 4 | 1 |
| Geschäftswelt | | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 5 | 3 | 1 |
| Computer | | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 3 |
| Andere | | 5 | 2 | 2 | 8 | 5 | 7 | 12 | 4 |
| Insgesamt | | 216 | 67 | 39 | 12 | 67 | 21 | 322 | 100 |

Quelle: U.S. Education Department, übernommen von Snider 1987, S. C19

Eine *zusammenfassende Evaluation* auf der Grundlage bisheriger Erfahrungen weist Magnet-Schulen als *leistungsfähiges Reformkonzept* aus. Daß ihnen ein außerordentlicher „Markterfolg“ beschieden ist, belegen augenfällig die hohe Zahl der Abwanderungen von anderen Schulen (Nachbarschaftsschulen, Privatschulen), der oftmals beträchtliche Nachfrageüberhang und die langen Wartelisten. Ein durchweg positives Bild vermitteln auch die Ergebnisse von *Evaluationsstudien zum Integrationserfolg* und zur Schulqualität. So konnten Rossell/Clarke (1987) in einer im Auftrag des National Institute of Education durchgeführten Untersuchung zeigen, daß Magnetschul-Programme mit freiwilliger Elternbeteiligung ein wirkungsvolles Instrument zur Rassendesegregation darstellen. Bestätigung findet dies in der wachsenden Bedeutung von Magnet-Schulen in gerichtlich angeordneten Integrationsplänen.

Zur *Schulqualität* gab das U.S. Department of Education Anfang der 80er Jahre eine Studie in Auftrag, in der Magnet-Schulen mit herkömmlichen Schulen hinsichtlich verschiedener Qualitätskriterien verglichen wurden (Blank et al. 1983). Die Qualitätsmessung (Einschätzungen durch die

Forschungsgruppe) anhand von Merkmalen des Unterrichtsprozesses wie Lehr-/Lernaktivitäten, Lernmöglichkeiten für die Schüler, Schüler-Lehrer-Interaktion, Nutzung der schulischen Ressourcen ergab für ein Drittel der Magnet-Schulen der Stichprobe durchgängig hohe Werte, für die Mehrzahl der anderen Magnet-Schulen bei einem Teil der Merkmale. Weiterhin zeigte sich, daß an den Magnet-Schulen im Durchschnitt der Anteil der Schüler/innen, die häufig fehlten, durch Verhaltensprobleme auffielen und die Schule vorzeitig abbrachen, signifikant kleiner war als der an den herkömmlichen Schulen, ein Ergebnis, das im wesentlichen auf den Einfluß zweier (interkorrelierter) Faktoren zurückgeführt wird: die Selbstselektivität sowie die Schul- und Programmspezifität. Was die Schulleistungen betrifft, so wiesen fast 80 Prozent der Magnet-Schulen über dem Distriktdurchschnitt liegende Testergebnisse im Lesen und in Mathematik auf. Die leistungsstärksten von ihnen waren selektive Schulen.

Der in der Studie ferner vorgenommene Kostenvergleich ergab für die Magnet-Schulen etwas höhere Ausgaben pro Schüler als bei den anderen Schulen (aufgrund von Mehraufwendungen für Lehrergehälter und Schülertransport). Allerdings kam es zu einer Angleichung der Kostenniveaus nach der Gründungsphase, ein Ergebnis, zu dem auch Chabatar (1989) in einer kürzlich erschienenen Studie gelangt.

Die vorliegenden Befunde zur Integrationseffektivität und Schulqualität legen den Schluß nahe, daß mit Magnet-Schulen offenbar ein organisatorisches Konzept gefunden wurde, das die *gleichzeitige Verwirklichung von „equity“ und „excellence“*, d. h. von *Chancengleichheit bei hohem Leistungsniveau*, möglich macht. Dieses Resümee bezieht sich in seiner Aussage zur Chancengleichheit auf den verbesserten Zugang von Minoritäten zu rassistisch und ethnisch integrierten Schulen. Andere Aspekte von Chancengleichheit sind damit nicht erfaßt. Es gibt einige Indizien dafür, daß durch die Einführung von Magnet-Schulen sozialschichtspezifische Chancengleichheiten nicht abgebaut, sondern eher verstärkt wurden. Empirisch belegt ist die *überdurchschnittliche Repräsentanz von Kindern aus Mittelschichtfamilien* (z. B. Comerford 1980), die sich von dem innovativen Schulkonzept offenbar eher angesprochen fühlen als Arbeiterfamilien. Um solche sozial-schichttypischen Verhaltensmuster zu korrigieren und bildungsferne Gruppen zur Beteiligung an Schulwahlprogrammen zu motivieren, sind besondere Strategien der Elterninformation notwendig. In Schulbezirken, in denen solche Strategien zur Anwendung gelangten, konnte die Beteiligung von Eltern aus unteren Sozialschichten zum Teil deutlich gesteigert werden (vgl. Weiß 1989).

Bei Erweiterung der Perspektive auf das gesamte lokale Schulwesen ist unter dem Aspekt der Chancengleichheit auch den möglichen *negativen Auswirkungen der Einrichtung von Magnet-Schulen auf die herkömmlichen Nachbarschaftsschulen* Beachtung zu schenken. Kritiker wenden ein, daß Magnet-Schulen einen Wettbewerbsvorteil hätten, weil sie Schüler aus einem größeren Einzugsbereich rekrutieren könnten, in der Regel über eine bessere Ressourcenausstattung verfügten und von den Eltern – verstärkt noch durch eine entsprechende Öffentlichkeitsarbeit – als qualitativ höher-

wertig eingestuft würden. Die Folge davon sei, daß die fähigsten und besonders motivierten Schüler und Lehrer durch die Magnet-Schulen abgezogen würden, wodurch ein duales Schulsystem entstünde, mit den Magnet-Schulen als Eliteschulen und den Nachbarschaftsschulen als Restschulen für Bürger zweiter Klasse. Diese Kritik ist nicht von der Hand zu weisen, wird sie doch zum Teil durch empirische Evidenz gestützt. In vielen Fällen sahen sich die lokalen Schulbehörden gezwungen, wettbewerbsregulierende Eingriffe zugunsten der benachteiligten Nachbarschaftsschulen vorzunehmen (vgl. Weiß 1989).¹ Vor dem Hintergrund dieser negativen Erfahrungen mit nebeneinander bestehenden Magnet-Schulen und Nachbarschaftsschulen haben sich die Verantwortlichen in Kansas City, Missouri, zu einer *totalen „Magnetisierung“ des Schulsystems* entschlossen: Nahezu sämtliche Schulen im Elementar- und Sekundarschulbereich wurden innerhalb von zwei Schuljahren zu Magnet-Schulen mit jeweils speziellem Schwerpunkt umgewandelt (vgl. Cooper 1987). Der damit verbundene hohe organisatorische und finanzielle Aufwand hat andere Schulbezirke bisher jedoch davon abgehalten, diesem Beispiel zu folgen und ihre Strategien der „inkrementellen Magnetisierung“ des Schulsystems aufzugeben.

Der Erfolg und die wachsende Popularität von Magnet-Schulen lassen die These gerechtfertigt erscheinen, daß die unaufhaltsame *Expansion dieses innovativen Schulkonzepts programmiert* ist. Dies dürfte zumindest für städtische Schulbezirke gelten, deren Schüleraufkommen eine ausreichende Angebotsdifferenzierung mit freier Schulwahl gestattet. Der Bedeutungszuwachs, den Magnetschulen im Rahmen von Schulwahlprogrammen allen Erwartungen nach erfahren werden, ist im Zusammenhang mit verschiedenen koinzidenten – zum Teil voneinander abhängigen – Entwicklungen innerhalb und außerhalb des Bildungswesens zu sehen: dem zunehmend brüchiger werdenden Konsens über die Vorzüge der „common school“, der gemeinsamen Schule für alle, (Glenn 1988), dem Vordringen der Marktideologie im Bildungswesen, dem Wiedererstarken des Lokalismus und der zunehmenden Wertpluralität in der Gesellschaft, die sich in differenzierteren Bildungspräferenzen manifestiert. Die Erfahrungen mit Magnet-Schulen haben deutlich gemacht, daß der Forderung nach einem vielfältigen Schulangebot und nach freier Schulwahl auch im öffentlichen Schulwesen entsprochen werden kann und daß individuelle Wünsche mit gesellschaftlichen Belangen ebenso wie Effektivität mit Chancengleichheit in Einklang gebracht werden können: „marktkonform“ durch eine entsprechende Angebotsgestaltung oder, wenn damit kein befriedigendes Ergebnis zu erzielen ist, durch politische Intervention, d. h. partielle Einschränkung der „Konsumentensouveränität“.

Anmerkungen

- 1 So wurde ihnen etwa die Möglichkeit zur Einrichtung von Spezialprogrammen („magnet components“) eingeräumt, um sie in die Lage zu versetzen, wie die Magnet-Schulen Schüler (für das Spezialprogramm) aus einem größeren Einzugsbereich zu rekrutieren und für das Magnetschul-Programm zur Verfügung stehende Sondermittel in Anspruch zu nehmen.

Literatur

- Aurin, K. (Hg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1990
- Bargel, T.; Steffens, U.: Erkundungen zur Qualität von Schule. Hess. Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung 1990
- Blank, R. K. et al.: Survey of magnet schools: Analyzing a model for quality integrated education. Washington, D. C.: J. H. Lowry and Associates and Abt Associates 1983
- Boyd, W. L.; Kerchner, C. T.: Introduction: Education and the politics of excellence and choice. In: Journal of Education Policy (Special Issue). 2, 1987, 5, S. 1–11
- Chabotar, K. J.: Measuring the costs of magnet schools. In: Economics of Education Review. 8, 1989, 2, S. 169–183
- Chubb, J. E.; Moe, T. M.: Politics, markets, and America's schools. Washington, D.C.: The Brookings Institution 1990
- Coleman, J. S. et al.: High school achievement: Public, catholic, and private schools compared. New York: Basic Books 1982
- Coleman, J. S. et al.: Equality of educational opportunity. Washington, D. C.: U. S. Department of Health, Education, and Welfare 1966
- Coleman, J. S.; Hoffer, T.: Public and private high schools. The impact of communities. New York: Basic Books 1987
- Comerford, J. P.: Parent perceptions and pupil characteristics of a senior magnet school program. In: Integrated Education. 18, 1980, S. 50–54
- Cooper, B. S.: Super magnets: The N. Y. C. Design for 90 high schools. Paper presented to the American Education Research Association. Washington D. C. 1987
- Darling-Hamond, L.; Kirby, S. N.: Tuition tax deductions and parent school choice: a case study of Minnesota. Santa Monica: Rand Corporation 1985
- Doyle, D. P.: Local control of schools. In: American Studies Newsletter. 21, 1990, S. 5–10
- Elam, St. M.: The 22nd Annual Gallup Poll of the public's attitudes toward the public schools. In: Phi Delta Kappan. 72, 1990, S. 41–55
- Glenn, C. L.: The myth of the common school. Amherst: Univ. of Mass. Press 1988
- Henig, J. R.: Choice in public schools: An analysis of transfer requests among magnet schools. In: Social Science Quarterly. 71, 1990, 1, S. 69–82
- Levin, H. M.: Educational vouchers and social policy. In: Guthrie, J. W. (Hg.): School finance policies and practices. The 1980s: A decade of conflict. Cambridge, Mass.: Ballinger 1980, S. 235–263
- Metz, M. H.: Different by design. New York, London: Routledge & Kegan Paul 1986
- National Commission on Excellence in Education: A nation at risk: The imperative for educational reform. Washington, D. C.: U.S. Government Printing Office 1983
- Purkey, S. C.; Smith, M. S.: Effective schools: A review. In: The Elementary School Journal. 83, 1983, S. 427–452

- Rosenberg, B.: Public school choice: Can we find the right balance? In: American Education. 1989, S. 8–14 u. 40–45
- Rossell, C. H.: What is attractive about magnet schools? In: Urban Education. 20, 1985, 1, S. 7–22
- Rossell, C. H.; Clarke, R. C.: The carrot or the stick in school desegregation policy? A report to the National Institute of Education, 1987
- Royster, E. C. et al.: Study of the Emergency School Aid Act Magnet School Program. Cambridge, Mass.: Abt Associates 1979
- Rutter, M. et al.: Fifteen thousand hours. London: Open Books 1979
- Snider, W.: The call for choice: Competition in the educational marketplace. In: Education Week v. 24. Juni 1987 (A Special Report)
- Walberg, H. J.: Improving the productivity of America's schools. In: Educational Leadership, 41, 1984, 8, 19–30
- Weiß, M.: Der „Dritte Sektor“ im Bildungsbereich: Zum Stand der Forschung I. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1988
- Weiß, M.: Zum Konzept der Magnet-Schule in den USA. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung. 6, 1989, 1, S. 3–28

Manfred Weiß, geb. 1942, Dr. rer. oec., Dipl.-Kfm.; seit 1970 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Abteilung Bildungsökonomie; seit 1982 Lehrbeauftragter an der Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften; 1987 Gastprofessor an der State University of New York/Buffalo, Department of Educational Organization, Administration and Policy.

Anschrift: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt a. M. 90