

Kallbach, Marina

Charter Schools: Die autonomen Schulen der Zukunft?

Die Deutsche Schule 89 (1997) 3, S. 365-377



Quellenangabe/ Reference:

Kallbach, Marina: Charter Schools: Die autonomen Schulen der Zukunft? - In: Die Deutsche Schule 89 (1997) 3, S. 365-377 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310180 - DOI: 10.25656/01:31018

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310180>

<https://doi.org/10.25656/01:31018>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

89. Jahrgang 1997 / Heft 3

Offensive Pädagogik:

Jörg Schlömerkemper

Schulentwicklung hat viele Ebenen!

262

Die Diskussion um Schulprogramme und „Autonomie“ sollte nicht zu eng auf die einzelne Schule fixiert werden, sondern alle Ebenen einbeziehen, die zur Gestaltung des Lehrens und Lernens in der Schule beitragen: von der globalen Dimension bis zur intra-individuellen Interaktion.

Christian Rittelmeyer

Infantilisierung der Informationsgesellschaft

Anlässe und Möglichkeiten einer kulturkritischen Erziehung in der Schule

266

Das moderne Medien- und Entertainment-Angebot läßt uns zunehmend in die Gefahr der Infantilisierung geraten – so lautet die These, die in einer engagierten, nicht unpolemischen Phänomenologie herausgearbeitet wird. Und daran sind nach Meinung des Autors auch manche Lehrerinnen und Lehrer nicht unerheblich beteiligt – passiv wie aktiv. Dem sollte eine Kultur des Widerstandes entgegengesetzt werden. Was das bedeuten könnte, wird an einigen Beispielen veranschaulicht. – Denen, die hier als „Naivdidaktiker“ bezeichnet werden, wird die Redaktion gern Gelegenheit geben, ihren Einspruch zu artikulieren!

Frank-Olaf Radtke

Schulautonomie und Sozialstaat

Wofür ist die Bildungspolitik (noch) verantwortlich?

278

Die Diskussion um Schulautonomie steht in der Gefahr, über der Beschäftigung mit Profilbildung und Evaluation der einzelnen Schulen den politischen Kontext aus den Augen zu verlieren, in dem die gegenwärtige Auseinandersetzung um die Zukunft der Erziehung stattfindet. Angeregt durch eine Bemerkung von Norbert Maritzen (in Heft 1/96 dieser Zeitschrift) sollen die „blinden Flecken“ der Autonomiedebatte aufgezeigt werden: sie scheint den Bezug zur aktuellen gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung um den Sozialstaat zu verlieren und soziale Gerechtigkeit zu gefährden.

Schule zwischen Staat und Markt?

Für kritische Genauigkeit beim Reden über Schulautonomie
– eine Antwort auf Frank-Olaf Radtke

Die von Radtke vorgetragenen Einwände und Bedenken seien im Prinzip durchaus frag-würdig und repräsentativ für eine bestimmte Sichtweise der Autonomie-Diskussion, sie hätten aber mit der tatsächlichen Entwicklung im eigenen Lande nicht viel zu tun. Im Konzept wie in der Praxis werde der Zusammenhang der verschiedenen pädagogischen und organisatorischen Handlungsebenen durchaus gesehen. Der Staat wolle und könne seine Gestaltungsaufgabe nach wie vor in Form von verbindlichen Rahmenvorgaben und Ergebniskontrollen wahrnehmen. Zugleich setze er auf Steuerungsleistungen, die von den Schulen selbst effektiver erbracht werden können. Schließlich werde die externe Evaluation, die von der Bremischen Schulinspektion zu leisten sei, die erforderliche Rückkoppelung gewährleisten.

Ludwig Huber

306

Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe
Aufgaben und Möglichkeiten

Nach der neuen KMK-Vereinbarung soll sich die Oberstufe der Gymnasien stärker auf die Berufs- und Arbeitswelt beziehen und die Berufsfähigkeit fördern. Vermutlich werden sich viele Gymnasien bzw. gymnasiale Oberstufen mit dieser neuen Aufgabe sehr schwer tun. Vor dem Hintergrund der überkommenen gymnasialen Traditionen und Bewußtseinslagen werden die bildungstheoretischen Voraussetzungen dieses Konzepts sowie praktische Konsequenzen erörtert. Mit Beispielen aus der nordrhein-westfälischen Schullandschaft (Kollegschulen, Oberstufenkolleg) werden sie konkretisiert. „Beruflichkeit“ könne in allen Fächern integriert, aber auch durch Kooperationsformen mit beruflichen Lernorten gefördert werden. Die KMK-Vereinbarung läßt für entsprechende Entwicklungen einen breiten Raum, der genutzt werden müßte. Die praktischen Probleme bei der Umsetzung sollten jedoch nicht gering geschätzt werden.

Klaudia Schultheis

323

Deprofessionalisierung durch Schulreform?

Analysen und Vorschläge zur Neubestimmung der Lehrberufs

Die Ausbildung neuer pädagogischer Profile, die Öffnung der Schule und die Autonomisierung der Einzelschulen bringen für die LehrerInnen eine Vielzahl neuer Aufgaben mit sich. Um Überforderungen zu vermeiden, muß die Frage nach der professionellen Gestalt des Lehrberufs neu beantwortet werden: Lehrende sind ExpertInnen für die Organisation und Begleitung von Lern- und Bildungsprozessen der Lernenden. Andere Aufgaben des pädagogischen Handlungsfeldes müssen in Kooperation mit anderen pädagogischen Berufsgruppen auf der Basis abgegrenzter Kompetenzbereiche und gemeinsamer Zielvorstellungen bearbeitet werden.

Manfred Bönsch

335

Differenzierung als Optimierung von Lernprozessen

Didaktische – diagnostische – dialogische Gestaltung des Unterrichts

Differenzierung ist ein altes schulpädagogisches Thema – aber die oft bekundeten guten Absichten bleiben häufig in Maßnahmen der äußerlichen Gruppenbildung stecken. Auf dem Hintergrund didaktischer Überlegungen wird hier ein als „3-D-Differenzierung“ bezeichnetes Konzept der Gestaltung von Lernprozessen entwickelt, mit dessen Hilfe Lernprozesse optimiert werden können. Die theoretischen Ansätze werden an Beispielen verdeutlicht.

Politische Bildung durch eigenes Tun

Erfahrungen des Projekts „Lernen und Arbeiten im ehemaligen KZ Sachsenhausen“

Politische Bildung bleibt häufig so abstrakt, daß den Jugendlichen – insbesondere in berufsbildenden Teilzeitschulen – nicht erkennbar wird, zu welchem Zweck sie sich mit diesem Fach beschäftigen sollen. Am Beispiel eines Sekundarstufenzentrums in Bremen wird hier deutlich, wie durch die konkrete Arbeit in einem Projekt sinnlich erfahren werden kann, was Politik bedeutet. Die Aufbauarbeit im ehemaligen KZ Sachsenhausen macht erfahrbar, wie wichtig und erfolgreich es ist, sich zu engagieren und die Erfahrungen bewußt zu machen.

Marina Kallbach

365

Charter Schools: Die autonomen Schulen der Zukunft?

In den USA hat sich in den letzten fünf Jahre ein neuer Typ von öffentlichen Schulen verbreitet. Die Verfechter der „Charter Schools“ setzen auf vier Elemente: die Wahlfreiheit für Familien, unternehmerische Möglichkeiten für Pädagogen, Verantwortlichkeit für die Schulen und der Wettbewerb für die öffentlichen Schuldistrikte. Erste, vorläufige Ergebnisse weisen auf eine Erweiterung der Bildungsmöglichkeiten der Schüler und einen positiven Einfluß auf die Heranwachsenden hin. Für die Autonomie-Diskussion in Deutschland kann dieser Bericht sicherlich Anregungen geben.

Susanne Kröhnert-Othman

378

Lehrerinnen und Lehrer im heutigen Palästina

Politische und professionelle Entwicklungstrends

Nach dem Machtwechsel in Palästina war der Bildungssektor einer der ersten Bereiche, die an die nationale Selbstverwaltung übergeben wurden. Damit sind vielfältige Herausforderungen und Schwierigkeiten verbunden, weil eine Fülle von Erwartungen bearbeitet werden sollen. Das Erbe der Besatzungszeit ist nicht einfach beiseite zu räumen. Die Hoffnungen der Lehrerinnen und Lehrer auf eine gesellschaftliche und materielle Aufwertung ihres Berufes scheinen sich (noch) nicht zu erfüllen. Die gesellschaftliche Bedeutung des Bildungswesens wird zwar proklamiert, die realen Verhältnisse bleiben jedoch dahinter zurück.

Neuerscheinungen:

- Hermann Giesecke: Die pädagogische Beziehung. (HGH)
- Jürgen Diederich und Elmar Tenorth: Theorien der Schule. (HGH)
- Rainer Winkel: Theorie und Praxis der Schule. (JöS)
- Elmar Tenorth, Sonja Kudella und Andreas Paetz: Politisierung im Schulalltag der DDR. (HGH)
- Gerhart Neuner: Zwischen Wissenschaft und Politik. (Cloer)
- Herbert Gudjons und Andreas Köpke (Hg.): 25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland. (HGH)
- Jörg Petersen und Gerd-Bodo Reinert (Hg.): Bildung in Deutschland. (JöS)

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 89, 1997, Nr. 3

- Offensive Pedagogy:** 262
Jörg Schlömerkemper
School development has to take place on different levels!

The discussion of school programs and "autonomy" should not be fixed on the single school, but should rather include all levels contributing to the shaping of teaching and learning at school: i.e. from global dimensions to intra-individual interaction.

- Christian Rittelmeyer** 266
Infantilisation in the modern information-society?
Reasons and possibilities for a culture-critical education in schools

The modern world of media and entertainment is increasingly threatening to infantilise us. Teachers are also contributing to this process – both actively and passively. A culture of resistance should be built up to counteract this tendency. Certain examples show what this could lead to.

- Frank-Olaf Radtke** 278
School-Development and Welfare-State

The concentration on the micropolitics of schools and schoolboards within the debate on "school-autonomy" is held to be at risk of losing the broader political context in which the discussion takes place. Starting from a remark Norbert Maritzen made (DDS 96/1) the author tries to identify the "blind spots" of the debate in the context of the current conflict on the social welfare state and pointing at the consequences of market steering for social equity especially of immigrant children.

- Norbert Maritzen** 292
School between politics and market
On critical accuracy when discussing independence of schools
– A reply to Frank-Olaf Radtke

The objections and misgivings expressed by Radtke are, in principle, worthy of consideration. However, it has not much to do with the actual development in our own country. The government will be able to observe its original duties by controlling frame conditions and results. Finally, external evaluation, which has to be done by the "school inspection" will ensure the necessary feed-back.

- Ludwig Huber** 306
Informations about vocational choices at the secondary high school
Duties and possibilities

According to the new agreements of the KMK (Conference of the Cultural Ministers in Germany) the higher grades of the grammar schools shall pay more attention to the choice of professions. The theoretical educational requirements of this concept as

well as practical consequences are being discussed with respect to the traditional background of secondary education. "Professionalism" might be integrated into all subjects or be also promoted by cooperation with vocational learning.

Klaudia Schultheis

School-development and teaching-profession – a difficult relation? 323

Present reformatory efforts like the development of pedagogical profiles, community orientation or autonomy are increasing the teachers' professional tasks. To avoid overcharges it seems necessary to reflect on and define their special professional competences: Teachers are experts for the organization and company of the pupils' learning processes by teaching. Schools could be conceived as differentiated fields of pedagogical activities where teachers cooperate with other pedagogical professions.

Manfred Bönsch

335

Optimizing the process of learning by differentiation

Shaping learning by means of didactic, diagnostic or dialogs

Differentiation is an old subject of school-pedagogy – but in most cases it remains on a superficial level of grouping pupils. On the background of theoretical considerations a so-called "3-D-Differentiation" is being developed. The theoretical proposals are illustrated by several examples.

Hans-Wolfram Stein und Hans-Joachim Gries

353

Political learning by doing

Experiences gained by a project in the former "KZ Sachsenhausen"

Teaching political topics often remains abstract and it is rather difficult for pupils to understand the purpose to which they shall go down with these themes. An example is set, where political experiences have been provoked by reconstructing buildings in a former Konzentrationslager (KZ) of the Nazi-period. The pupils of a vocational course have learned that it is important to engage oneself.

Marina Kallbach

365

Are Charter Schools the autonomous schools of the future?

In the USA during the past five years a new type of public schools has spread. Advocates of the "charter schools" claim that the charter school movement brings together four powerful concepts: freedom of choice for families, entrepreneurial possibilities for educators, accountability of schools, and competition for public school districts. First temporary results seem to indicate an expansion of educational opportunities for students and a positive impact on youngsters. Proponents of more autonomy in German schools nevertheless can learn something from the charter school movement!

Susanne Kröhnert-Othman

378

Teachers in Palestine

Following the declaration of Principles and the Oslo agreements the educational sector became one of the first fields of administration being transferred to the Palestinian self-rule authorities. Palestinian teachers hoped that the transfer of power would bring about an improvement of their material and social conditions. The article describes Palestinian teachers' professional reality in the context of the difficult conditions inherited by military occupation. It views trends in Palestinian educational policies as well as in the field of teachers' union representation.

Charter Schools: Die autonomen Schulen der Zukunft?

Seit einiger Zeit findet in den USA und langsam auch in anderen Ländern ein neuer Schultyp zunehmende Beachtung. Es handelt sich hierbei um die sogenannten *Charter Schools*. Obwohl bereits in den 80er Jahren in Kalifornien die Idee debattiert wurde, den Lehrern zu erlauben, ihre eigene öffentliche Schule zu gründen (vgl. Walsh 1995), erhielt das Charter School-Konzept erst Anfang der 90er Jahre seine gesetzliche Grundlage. Damit war der Weg für einen neuen Typ von Schule frei, der durch eine weitgehende Loslösung von Steuerungsversuchen und Restriktionen außerschulischer Administration geprägt ist. Bushs ehemaliger Bildungsminister Lamar Alexander bezeichnete *Charter Schools als öffentliche Variante unabhängiger Schulen*, die ansonsten privat sind (Alexander 1994). Der erste amerikanische Bundesstaat, der die Gründung von Charter Schools erlaubte, war 1991 Minnesota. Sein Gesetz legte zunächst die Höchstzahl der Schulgründungen auf 8 fest, für deren Genehmigung die zuständigen regionalen School Boards verantwortlich waren.

Seit 1991 haben Charter Schools in den Vereinigten Staaten eine rasante Verbreitung erfahren. Im Dezember 1995 gab es bereits 20 Bundesstaaten, die entsprechende Gesetzesregelungen getroffen hatten (Lewis 1995). Bis zu diesem Zeitpunkt waren 234 Schulen in den Vereinigten Staaten genehmigt worden (vgl. Walsh 1995). Bevor die gesetzlichen Regelungen näher zu analysieren sind, soll der Frage nachgegangen werden, welche bildungspolitische Ziele die Charter Schools verfolgen.

1. Bildungspolitische Einordnung und Anliegen der Charter Schools

Charter Schools ordnen sich in das breite Spektrum schulreformistischer Intentionen ein, deren Anliegen es ist, die *Qualität schulischer Erziehung zu steigern*. Neben Versuchen, diese Qualitätssteigerung durch stärkere nationale und staatliche Einflußnahme auf die öffentlichen Schulen zu erreichen (hierbei sind vor allem die Bemühungen um eine Einführung von Standards und Testsystemen für die Hauptfächer zu nennen), wird seit den 90er Jahren daneben ein Weg propagiert, der das gesamte öffentliche Schulsystem grundsätzlich umstrukturieren will. Auffallend hierbei ist, daß die traditionell gewachsenen Strukturen vollkommen in Frage gestellt werden. In besonderem Maße hat zur theoretischen Begründung dieser Herangehensweise die Studie von Chubb und Moe (1990) beigetragen, die den öffentlichen Schulen eine verkrustete Verwaltung und mangelnde Reformierbarkeit bescheinigte. Aber auch die als zu gering eingeschätzten Ergebnisse bisheriger Reformansätze auf dem Wege zu einem „excellent“ Schulsystem, welches internationale Wettbewerbsfähigkeit auf der

schulischen Ebene sicherstellen soll, haben die *Forderung nach Dezentralisierung und neuartigen unkonventionellen Schulen* lauter werden lassen.

Versuche, Schulen zu gründen, die für die öffentlichen Schulen ein Vorbild sein sollten und damit so etwas wie *Modellschulen* darstellen sollten, gab es in den USA in den letzten Jahren mehrere. Beispiele dafür sind u.a. die *Next Century Schools* oder auch die *Neuen Amerikanischen Schulen*. Letztere wurden ausführlich im Heft 3/1996 dieser Zeitschrift vorgestellt (Kallbach 1996). Auch wenn diese Schulen ihre angestrebte Vorbildwirkung für das gesamte öffentliche Schulsystem bisher noch nicht so wirksam zum Einfluß bringen konnten, wie sich das ihre Vertreter wünschten, ergänzen sie doch bereits jetzt das Spektrum öffentlicher Schulen in den USA.

Neben vielen Gemeinsamkeiten, wie z.B. der erweiterte Gestaltungsspielraum an Neuen Amerikanischen Schulen und Charter Schools, zeichnen sich Charter Schools nun dadurch aus, daß sie auf eine *eigene Gesetzgebung* fußen, wodurch auch deren potentielle Bedeutsamkeit erkennbar ist. Vor allem aber wird den genehmigten Charter Schools ein Entscheidungs- und Handlungsspielraum gewährt, der anderen öffentlichen Schulen, die unter Einfluß und Kontrolle der School Boards und des Staates stehen, bisher in der Regel verwehrt wurde. Und das alles geschieht gewöhnlich vor dem Hintergrund einer *relativ gut abgesicherten Finanzierung aus öffentlichen Mitteln*, wobei die Grundlage die betreffende Schülerzahl in der Schule bildet. So wird dann auch das Charter School-Konzept als ganz einfach beschrieben: „Allow a group of teachers or other would-be educators to apply for permission to open a school. Give them dollar for dollar what a public school gets for each student but without any strings attached. Free them from regulations that cripple learning and stifle innovation at so many public schools“ (Walsh 1995, S. 3).

Der Begriff „Charter School“ bringt zum Ausdruck, daß der Schule eine Charta zugrunde liegt, die zwischen den Organisatoren der Schule und der öffentlichen Institution, die gesetzlich befugt ist, der Schule eine Betriebsgenehmigung zu erteilen, ausgehandelt wird. In der Charta werden die Philosophie der Schule, die Bildungsziele und die Wege, um diese zu erreichen, formuliert. Außerdem müssen Aussagen zur Einstellung der Lehrkräfte, zu Leitungsfragen, zu Zulassungskriterien, zum Management und zum Finanzplan sowie zur Notwendigkeit einer solchen Schule in einer bestimmten Region gemacht werden. Einmal genehmigt, sind Charter Schools *selbständige öffentliche Einheiten*, die auch eigenverantwortlich Personal einstellen und entlassen können. Sie müssen jedoch in jedem Fall übergeordnete Gesetze respektieren, die die Gesundheit und Sicherheit der Schüler schützen und die Bürgerrechte achten sowie einer Diskriminierung jeglicher Art vorbeugen sollen. Das bedeutet auch, daß sie (ebenso wie andere öffentliche Schulen) nicht konfessionell orientiert sein dürfen (vgl. Bierlein 1995; Mandel und Melcher 1995, Charter Schools in Colorado 1995).

Dem Konzept der Charter Schools liegt die Auffassung zugrunde, daß Schulen, wenn man reformwilligen Kräften in der *Lehrerschaft den Handlungs- und Experimentierraum* dafür ermöglicht, ihr eigenes pädagogisches Potential entfalten und in einem Schulkonzept organisatorisch-methodisch umsetzen können. Die Schulen werden dann, so meinen Befürworter, eigene

Profile ausprägen, welche sich an den unterschiedlichsten Interessen und Bedürfnissen der Schülerschaft orientieren. Die darauf aufbauende und weiterführende Vorstellung radikalerer Vertreter mündet in dem Wunsch, Schulen unterschiedlichster Profile und unterschiedlicher Qualität in Konkurrenz um Schüler treten zu lassen, wobei diese Konkurrenz gleichzeitig dazu führen soll, daß sich erfolgreiche Schulen vermehren und weniger erfolgreiche Schulen eingehen, wovon man sich letztlich eine generelle Qualitätssteigerung des Schulsystems verspricht. Damit wird deutlich, daß das Konzept der Charter Schools in Beziehung zur gegenwärtig äußerst kontrovers geführten *Debatte um eine freie Schulwahl (choice)* und einer sich immer stärker behauptenden *Marktideologie* in Schulfragen steht. Möglicherweise wird das Charter School-Konzept in diesem Zusammenhang künftig eine Schlüsselrolle einnehmen, was im folgenden noch eingehender erklärt werden soll.

Die amerikanische Charter School-Entwicklung hat neben nationalen, offensichtlich auch *internationale Impulse* erfahren. Besonders mit Großbritannien dürfte es in den letzten Jahren einen transatlantischen Austausch gegeben haben. So hat die dortige Bildungsgesetzgebung von 1988 Schulen ermöglicht, sich aus dem Einflußfeld der örtlichen Schulbehörden (LEAs) auszuklinken und sich dem englischen Bildungsministerium direkt zu unterstellen. Das hat zur Konsequenz, daß die Schulen vom Staatsministerium ihr Geld bekommen und diesem dann nach außen rechenschaftspflichtig sind. Ansonsten besitzen die Schulen, die Grant Maintained Schools genannt werden, relativ weitreichende Autonomie bezüglich schulischer Gestaltungsfragen. Bis 1994 gab es in Großbritannien (England und Wales) 693 derartige Schulen, 182 Primar- und 511 Sekundarschulen. Auf weitere Zusammenhänge soll hier nicht weiter eingegangen werden, sondern stattdessen auf den Beitrag von Wohlstetter und Anderson (1994) verwiesen werden.

2. Gesetzliche Grundlagen zu Charter Schools

Wer darf nun Charter Schools gründen? Wer genehmigt sie? Woran ist ihre Finanzierung gebunden? Wie werden sie kontrolliert? – Das alles sind Fragen, nach denen gesetzliche Grundlagen zu analysieren sind, will man zu tieferen Einsichten über das *Wesen der Charter Schools* gelangen.

Die Gesetze zu den Charter Schools differieren in den einzelnen Bundesstaaten sehr stark. In amerikanischen Publikationen werden im wesentlichen 2 *Typen von Gesetzgebungen* unterschieden. So prägt die eine Gruppe von staatlichen Gesetzgebungen ein „stronger“ Charakter, wobei „strong“ hier im Sinne von gefestigt, effektiv und eventuell auch von leistungsstark übersetzt werden könnte, denn diese Gesetze garantieren Charter Schools ein großes Maß an finanzieller und rechtlicher Autonomie. Zu den Bundesstaaten mit einer „stronger“ Gesetzgebung gehören u.a. Arizona, Kalifornien, Colorado und Minnesota. Der andere Typ von Gesetzgebung dagegen wird als „weaker“ bezeichnet, was in diesem Kontext bedeutet, daß der Freiraum für die Gründung von Charter Schools schwach ausgeprägt ist. Zu den Bundesstaaten mit einer weaker Regelung zählen u.a. Arkansas, Kansas, Wisconsin und New Mexico (vgl. Bierlein 1995). Bei dieser Zuordnung wurde die Gesamtausrichtung der Gesetzgebung zugrunde gelegt.

Charter School-Gesetzgebungen legen unterschiedliche Kriterien bei der Zulassung einer Charter School an. Während z.B. in Arizona jede beliebige öffentliche Einrichtung, private Person oder auch private Organisation theoretisch eine Schule gründen könnte, ist das in Georgia nur Angehörigen des Lehrkörpers der öffentlichen Schulen gestattet. In Arizonas Charter Schools müssen die Lehrkräfte nicht unbedingt Lehrer mit Zertifikat sein. So erhielten hier neben Lehrern auch öffentliche Organisationen und Elterngruppen Genehmigungen für eine Schulgründung (vgl. Harp 1995). In anderen Bundesstaaten, wie z.B. in Minnesotas Charter Schools dürfen dagegen nur zugelassene Lehrer arbeiten.

Auch wer über die Zulassung entscheidet, wird unterschiedlich geregelt. In einigen Bundesstaaten, meist die mit einer „stronger“ Regelung, können Anträge auf unterschiedlichen Ebenen gestellt werden: der Ebene der School Boards, des State Boards oder mitunter auch des State Boards für Charter Schools, die dann auch die genehmigten Schulen finanzieren. In Kansas entscheiden dagegen in der Regel die örtlichen School Boards über die Zulassung. Nur sie finanzieren dann auch jene Schulen. Auch in Colorado ist das der Fall. In Arizona sind hingegen Mischfinanzierungen (aus öffentlichen und privaten Töpfen) möglich und offensichtlich sogar gewünscht.

Am Beispiel Minnesotas, dem Bundesstaat mit der ersten Charter School in den USA, zeigt sich, daß die Zulassungspolitik ein entscheidendes Kriterium für die Anzahl von Charter Schools in einem Bundesstaat ist. Während in der 91er Gesetzgebung festgelegt worden war, daß die örtlichen School Boards über die Zulassung von Charter Schools entscheiden, können sich jetzt nach neueren Bestimmungen die abgelehnten Antragsteller beim State Board bewerben (vorausgesetzt, auf der örtlichen Ebene gab es bei der Entscheidung mindestens 2 Ja-Stimmen). Der Gefahr, daß School Boards der Distrikte ein Ausklinken aus ihrer direkten Einflußnahme durch eine Nichtbewilligung verhindern können, wurde mit einer Verlagerung der Entscheidungsfindung auf höhere Ebene begegnet. Auch einige andere Bundesstaaten sehen zumindest ein Einspruchsrecht bei Nichtgenehmigung auf staatlicher Ebene vor.

Allein aus der vorgesehenen Gesamtzahl von Charter-Schools in der Gesetzgebung auf die Zulassungspolitik des Bundesstaates schließen zu wollen, scheint jedoch nicht immer so leicht möglich, wie z.B. in Kansas erkennbar. Mit seiner sehr restriktiven Regelung kam es bis Ende 1995 zu keiner Charter School-Gründung, aber rein quantitativ gibt es keine Begrenzung von potentiellen Zulassungen. Minnesota dagegen hat die Zahl von zu genehmigenden Charter Schools schrittweise erhöht (1995 auf 40). In der Regel geben die einzelnen Bundesstaaten die jährlich zu genehmigende Anzahl von Anträgen vor. Wahrscheinlich sind dabei Bilanzierungsfragen ausschlaggebend, möglicherweise auch der Wunsch, die Kontrolle über die Entwicklung zu behalten. So gibt es Hinweise darauf, daß Distrikte Charter Schools nicht mehr genehmigen, weil die vorgegebene Anzahl bereits erreicht wurde.

Neben Zulassungsregelungen stehen die *Finanzierungsstrategien* ganz im Dienste einer *Steuerung und Kontrolle*. Die Finanzierung wird von den Spon-

soren einer Schule als bewußtes Evaluationsmittel eingesetzt, indem jenen Schulen, welche sich nicht an übergeordnete Gesetze halten, nicht mit dem Geld haushalten können, keine Leistungen aufweisen oder zu wenige Schüler anziehen, die Finanzen gestrichen werden. Wenn auch Charter Schools eigenverantwortlicher über die sie betreffenden Angelegenheiten entscheiden können, heißt das folglich noch nicht, daß sie sich jeglicher Kontrolle entziehen können. Die Kontrollinstanzen sind indes meist auf eine andere Ebene verlagert worden – seltener sind es jetzt die örtlichen School Boards, häufiger die State Boards oder andere Institutionen, wie z.B. Organisationen, Universität, Wirtschaftsunternehmen oder einzelne Personen. Gesetzgebungen, die neben öffentlichen Trägern private Sponsoren zulassen, sind nicht ganz ungefährlich, denn dadurch gefährden der Staat sowie demokratisch legitimierte lokale Gremien ihre Vormachtstellung hinsichtlich einer Kontrolle der Schulen und einer Einflußnahme auf sie. Außerdem können Schulen durch eine Finanzierung aus dem nicht öffentlichen Haushalt zum Spielball unterschiedlichster Interessengruppen werden. Nicht umsonst haben liberal orientierte Kräfte in den USA mehrmals vor unüberlegten *Privatisierungstendenzen im Schulbereich* gewarnt. Andererseits erhalten Schulen, die zusätzlich auf private Töpfe zurückgreifen können, meist eine erweiterte Finanzierungsgrundlage, um kostenintensivere Programme in der Praxis realisieren zu können. Als Argument für eine Mischfinanzierung wird die gemeinsame gesamtgesellschaftliche Verantwortung für die Bildung der heranwachsenden Generation angeführt.

Am Beispiel der Finanzierung von Charter Schools wird somit die schwierige Gratwanderung zwischen der Aufrechterhaltung staatlicher Verantwortung und Privatisierungsbemühungen im Zeitalter knapper Ressourcen im Bildungsbereich deutlich. (Daß sich das Finanzierungskonzept der öffentlichen Schule der Vereinigten Staaten in den letzten Jahren in der Tat verändert hat, weist Dichanz in seinem Artikel im Heft 4/1995 dieser Zeitschrift ausführlich nach.)

Aus den unterschiedlichen Gesetzgebungen der einzelnen Bundesstaaten bzw. den hier exemplarisch angeführten Aspekten dürften folglich auch konzeptionell sehr *unterschiedliche Typen von Charter Schools* zu erwarten sein, was wiederum einen Vergleich der Charter Schools untereinander erheblich erschwert.

3. Pädagogische Aspekte der Charter Schools

Übereinstimmend wird von Schultheoretikern und Praktikern proklamiert, daß es *die* Charter School nicht gibt, sondern jede einzelne Schule ihren eigenen Weg gehen muß. Bisher wurde eine Einmaligkeit auch bewußt angestrebt, wollte man sich damit doch von den vermeintlich uniformen Regelschulen unterscheiden, indem den *spezifischen Bedürfnissen und Möglichkeiten der Schüler, aber auch denen der Lehrer sowie den Gegebenheiten in einer bestimmten Region stärker Rechnung getragen werden sollte*. Die subjektiven Bedürfnisse der Schüler können ganz unterschiedlicher Art sein. Sie können aus dem Wunsch nach einer besseren Bildung herrühren oder nach einer anderen Form des Lernens oder evtl. auch aus dem Wunsch, die zu besuchende Schule selbst auswählen zu können. Lehrern

wird auf der anderen Seite Gelegenheit gegeben, deren individuelle Theorien und Visionen von Schule in die Praxis umzusetzen. Dabei brauchen sie sich keinen einschränkenden Vorschriften zu unterwerfen, noch finanziell reinreden zu lassen. Wen wundert es, daß Lehrer und Schüler mit größerem Engagement an die Arbeit gehen. Da die Arbeit an Charter Schools viel zusätzliche Zeit und Kreativität verlangt, dürften sich ohnehin nur die engagiertesten Lehrer zu diesem Schritt entschlossen und die Genehmigungshürde genommen haben. Im Colorado-Report über Charter Schools wird ausdrücklich hervorgehoben, daß sich die Schulprogramme in der Regel durch Gedankenreichtum und verantwortungsbewußtes Herangehen bei der Gestaltung einer Lernumwelt der Schüler auszeichnen. Auch wenn es sich bei den Organisatoren nicht um Lehrer handelt, dürften jene genügend motiviert sein. Das betonte Miteinander von Lehrern, Schülern und Eltern wird in Charter Schools als eine Potenz für schulische Lernprozesse genutzt. Die Identifikation mit einer selbst gewählten und meist mitgestaltbaren Schule soll als aktives Engagement im Schulalltag zum Tragen kommen.

Um einen individuelleren Zugang zu jedem Kind zu haben, werden Charter Schools in der Regel bewußt klein gehalten. So soll die „Boston Renaissance“-Charter School mit 630 Schülern eine der größten des Landes sein. Charter Schools können als Primar- oder Sekundarschulen gegründet werden, aber auch als Schulen, die den Zeitraum vom Kindergarten bis zur 12. Klasse umfassen.

Charter Schools in Colorado haben *das Recht, sich von staatlichen und auch regionalen Vorschriften befreien zu lassen*. Wie bereits erwähnt, besteht gerade darin ein Wesensmerkmal dieser Schulen. In Colorado wurde diese Möglichkeit der Befreiung vor allem auf vier Gebieten genutzt. So wurde von allen Schulen eine administrative Evaluation abgelehnt. Stattdessen suchten sie nach alternativen Formen, bei denen die erreichten Schülerleistungen ein stärkeres Gewicht bekommen und dabei die Schüler selbst, aber auch Eltern mehr integriert werden. Weiterhin werden Charter Schools in der Regel nicht von traditionellen Direktoren, die eine entsprechende Lizenz besitzen, geführt, stattdessen wird häufig eine Form kollektiver Leitung gewählt. Die Aufgaben der Lehrer und ihre arbeitsrechtliche Stellung werden mit den Sponsoren der Schule und vor allem mit deren Organisatoren ausgehandelt und für eine befristete Zeitdauer vertraglich fixiert. Der vierte Bereich bezieht sich auf die Möglichkeit, auch Personen als Lehrkräfte einstellen zu können, die keine traditionelle Lehrerausbildung durchlaufen haben (Charter Schools in Colorado 1995). In anderen Bundesstaaten wie z.B. in Kalifornien oder in Minnesota erfolgt eine Befreiung der Charter Schools von staatlichen und regionalen Vorschriften dagegen automatisch (vgl. Anhang zu Charter Schools: A National Innovation for Pennsylvania 1995).

Das *Spektrum der Schulprogramme* reicht von einer größeren Betonung der akademischen Fächer und der Nutzung moderner Unterrichtsmedien über reformpädagogische Konzepte, wie z.B. der Montessori-Pädagogik bis hin zu Programmen, die sich speziell benachteiligten und gefährdeten Schülergruppen widmen oder Programmen, die das Potential der Schulumwelt beim Lernen verstärkt nutzen wollen. Beispiele für die schulprogrammatische Ausrichtung von Charter Schools sind auch bei Baron (1995) zu finden, der sich in seinem Artikel besonders auf Schulen in Kalifornien konzentrierte.

An dieser Stelle ist erwähnenswert, daß bereits *früher entworfene Schulprogramme auf der Suche nach einer Finanzierungsquelle* sich das Konzept der Charter Schools zunutze machen. So ist die Boston Renaissance Charter School ein Beispiel für die Umsetzung eines *Edison-Projektes*. Bei dem Edison-Projekt Whittles handelt es sich um ein technologieintensives Konzept, das ursprünglich die Gründung von 1000 neuen profitierwirtschaftenden Privatschulen vorsah. Unter anderem finanzielle Probleme ließen Whittle inzwischen bescheidener werden. In die Boston Renaissance Charter School gingen nun sowohl das Bildungsprogramm des Edison Projektes ein (z.B. lange Schultage mit starker Betonung der akademischen Fächer bei Nutzung von Computern, spezielle Lehrertrainingsprogramme, Einbeziehung der Eltern) als auch private Gelder. Diese Schule ist aber nun wie andere Charter Schools eine öffentliche, die kein Schulgeld nehmen darf. Ihre Schülerpopulation spiegelt die allgemeine Zusammensetzung der Schülerschaft in Boston wieder: 52% Schwarze, 25% Hispanics und 6% Asiaten (vgl. Walsh 1995, S. 4). Die Voraussetzungen der Schule bringen damit keinen exklusiven Charakter zum Ausdruck, wie es Schulen des Edison-Projektes ursprünglich sollten.

Das Minneapolis Community Learning Center und die Cedar Riverside Community School repräsentieren ein Schulprogramm der eingangs erwähnten *Neuen Amerikanischen Schulen*. Sie nutzen neben zugesicherten finanziellen Hilfen den breiten Handlungsspielraum, den Charter Schools bieten. So will diese Schule, die perspektivisch die Zeitspanne vom Kindergarten bis zur 12. Klasse umfassen soll und im Frühjahr 1995 99 Schüler hatte, die Gemeinde als Lernort nutzen. Da 40% ihrer Schüler amerikanische Indianer sind, sollen jene Schüler im Rahmen des Schulprogramms Gelegenheit bekommen, sich mit ihrem kulturellen Erbe auseinanderzusetzen. Die Schule arbeitet mit gemischten Altersgruppen. Sie hat außerdem Kontakte mit der University of Minnesota. Schüler können an Colleges zusätzliche Kurse belegen (vgl. Sommerfeld, S. 25f). Mit diesen Beispielen wird einmal mehr deutlich, wie unterschiedlich die Wurzeln, aber auch die Gestaltungsformen von Charter Schools sein können.

Innerhalb des Colorado-Reports wurden Akteure der Charter Schools gefragt, welche *Erfahrungen* sie selbst bei ihrer neuen Arbeit gesammelt haben und was sie denen, die ähnliche Schulgründungen planen, für *Ratschläge* geben würden. Die Hinweise umfassen 17 Punkte. Unter ihnen befanden sich folgende:

So empfehlen die Lehrer zukünftigen Organisatoren, sich absolute Klarheit über das anvisierte Schulprogramm zu verschaffen. Nur Kritik an der traditionellen Schule zu üben, sei nicht ausreichend. Weiterhin sollten sich zukünftige Schulgründer ihrer Meinung nach zeitig nach Bündnispartnern umsehen. Diese könnten nicht nur die materielle Basis verbessern (Colorados Charter Schools bekommen z.B. in der Regel weniger als 100% der sonst üblichen Pro-Schüler-Ausgaben), sondern auch immaterielle Hilfen bieten (z.B. bei der Erarbeitung eines Lehrprogrammes oder bei der Schulung von Lehrpersonal oder auch bei der Sicherung der Akzeptanz der zukünftigen Schule in der Gemeinde). Günstig sei es auch, könne man sich die Lehrgewerkschaften zu Verbündeten machen. Viele Organisatoren haben über Anfangsschwierigkeiten beim Management der Schule geklagt.

So sei es auch schwer, die hohen Anlaufkosten, für die es keine zusätzlichen Gelder gibt, richtig zu kalkulieren. Sie hätten sich deshalb oft kompetenten Rat gewünscht, insbesondere bei der Administration. Aber auch der Erfahrungsaustausch mit anderen Charter Schools wird als bedeutsam für den eigenen Lernprozeß des Kollegiums und für ein machtvolleres Auftreten im Distrikt oder im Bundesstaat angesehen. Die bisher meist anzutreffende Isolierung der einzelnen Charter School könne nach Meinung ihrer Akteure erst allmählich überwunden werden, so wie man erst seit der kürzlichen Herausbildung übergreifender Organisationsformen zur Förderung des Erfahrungsaustausches von einer Bewegung sprechen könne (vgl. Charter Schools in Colorado 1995, S. 25-27).

4. Welche Ergebnisse können Charter Schools vorweisen?

Was leisten Charter Schools in Wirklichkeit? Welche Impulse können aus ihnen für die Schulentwicklung generell hervorgehen? – Das sind Fragen, an deren Beantwortung Bildungspolitiker und Pädagogen gleichermaßen interessiert sind. Hinsichtlich einer *Ergebnisfixierung scheint man jedoch erst am Anfang zu stehen*. Neben verbalen Einschätzungen, die eine größere Wohlbefindlichkeit von Schülern und Lehrern in der Schule zum Ausdruck bringen und Beobachtungen, die ein größeres Engagement der an der Schule Beteiligten erkennen lassen, was bereits erwähnt wurde, lassen sich Beweise für die qualitative Arbeit der Charter Schools durch breit angelegte empirische Untersuchungen derzeit kaum finden. Eine erste nationale Untersuchung vom Sommer 1995 über Charter Schools, finanziert von der Education Commission of the States, soll allerdings bereits gezeigt haben, daß eine überraschend große Anzahl von benachteiligten Schülern in Charter Schools Berücksichtigung fand. In den Charter School-Zielen einiger staatlicher Gesetzgebungen ist die Förderung von Benachteiligten bzw. gefährdeten Schülern auch bereits festgeschrieben. So sollen sich von den bis zum 1.7.1997 in Colorado 50 zu genehmigenden Charter Schools 13 Schulen besonders diesem Personenkreis widmen (vgl. Charter Schools in Colorado 1995, S. 9). In Veröffentlichungen sind mehrere konkrete Beispiele zu finden, die über diesbezügliche Erfolge berichten. So wurde über Minnesotas City Academy geschrieben, daß sie in der Eingangsgruppe nur ehemalige Schulabbrecher versammelt hatte. Nach zwei Jahren Schule hatten 75 % der Schüler einen Schulabschluß geschafft (vgl. Bierlein 1995, S. 22). Die häufig geäußerte Befürchtung, daß Schüler aus gutsituierten Vororten die Nutznießer der Charter Schools sein würden, konnte damit bisher nicht bestätigt werden. Wenn man den Erfolgsmeldungen der Charter Schools glauben kann, dann sind lange Wartelisten ein zusätzliches Indiz für den Bedarf und die positive Resonanz in der Bevölkerung. Beispielsweise bewarben sich im letzten Schuljahr für die Boston Renaissance Charter School 2100 Schüler um die 630 Plätze (Melcher, Maremont und Furchgott 1996).

Weitere Untersuchungen stehen in den kommenden Jahren an. So ist von dem amerikanischen Bildungsministerium eine 5-Jahres-Studie über Charter Schools in Auftrag gegeben worden, und das renommierte Hudson Institute wird untersuchen, *wie Charter School-Gesetze in 7 Staaten überführt werden* (Walsh 1995). Detailliertes Zahlenmaterial wird erwartet, erhoffen sich Befürworter dieser Bewegung doch von ihm eine Stützung ihrer Ideen.

Manche von ihnen meinen jedoch, daß dieses Konzept sein Potential noch nicht einmal voll ausschöpfen könne, da einschränkende Gesetzesregelungen einiger Bundesstaaten dabei noch im Wege stünden. Aber auch Kritiker dieser Bewegung wollen positive Ergebnisse sehen, bevor sie eine Ausweitung der Charter Schools akzeptieren.

Neben Ergebnissen zu den Charter Schools selbst, ist man zunehmend auch an nachgewiesenen *Rückwirkungen dieser Schulen auf die übrigen Schulen* eines oder mehrerer Schuldistrikte, den sogenannten „second order“ Effekten interessiert. Die Hoffnung war nämlich, daß die öffentlichen Regelschulen durch Charter Schools angeregt und motiviert werden, ihre Arbeit besser zu machen. Kleinere Anzeichen für diesbezügliche Entwicklungen werden gesehen. So sollen spezielle Programme in den Distrikten jetzt mitunter unkomplizierter genehmigt werden, um damit den Antrag auf Gründung einer Charter School entbehrlich zu machen (a.a.O.). In einem der größten Distrikte Colorados gab die Administration Lehrern den Rat, Schüler und Eltern mehr als Konsumenten zu behandeln, damit man nicht noch mehr Schüler an Charter Schools verliere (vgl. Charter Schools in Colorado 1995). Aber auch die Lehrgewerkschaften scheinen aufgrund des Konkurrenzdrucks jetzt eher zu Angeboten bereit, wie ein Fall aus Pittsburgh zeigt, wo die Gewerkschaft vorschlug, 10 zusätzliche Tage im Jahr zu arbeiten, ohne mehr Geld zu fordern (vgl. Mandel und Melcher 1995).

5. Probleme und Gefahren von Charter Schools

Das gegenwärtig in den USA *eher positive als negative Gesamturteil* über Charter Schools kann *nicht über einige Probleme hinwegtäuschen*, die bei eingehender Beschäftigung mit dieser Bewegung sichtbar werden. So bleiben die Potenzen dieses Konzepts bei Bildungspolitikern und Pädagogen bisher umstritten. Während Befürworter von einem vielversprechenden Konzept innerhalb unterschiedlichster Reformansätze für die öffentlichen Schulen sprechen oder Charter Schools für ein Allheilmittel zur Lösung zahlreicher Probleme (wie z.B. ein vorzeitiger Schulabgang einiger Jugendlicher oder schlechte akademische Leistungen) sehen, sind School Boards und Lehrgewerkschaften vorsichtiger. Nicht ganz zu Unrecht halten sie dieses Konzept für bisher zu wenig geprüft. Durch sein ungebremses und schonungsloses Umsetzen könnten ihrer Meinung nach Folgen für das öffentliche Schulsystem entstehen, die nicht so schnell rückgängig zu machen sind. Schulvielfalt könnte in Beliebigkeit ausarten und Kontrolle immer mehr unterlaufen werden. Andererseits ist es möglich, daß bei einer administrativen Drosselung der Ausbreitung von Charter Schools diese neuartigen Schulen auch nur Musterschule bleiben, die sich möglicherweise einem erhöhten Schülerandrang konfrontiert sehen könnten. Kritiker äußern ohnehin mitunter die Position, daß Erfolge von Charter Schools auf einen Absahneffekt von Schülern und deren größere Motivation zurückzuführen seien. Auch die Eltern seien, da sie mit ihren Kindern meist zusammen die Schule bewußt ausgewählt haben, eher bereit, sich in schulische Erziehung einzubringen. Den Schaden einer derartigen Entwicklung hätten dann, so meinen Kritiker weiter, die öffentlichen traditionellen Schulen, denn sie würden nicht nur um motiviertere Schüler, sondern gleichfalls um die mit ihnen gehenden (pro Schüler für die Bildung eingeplanten) Gelder gebracht werden.

Wenn es sich wirklich nachweisen läßt, daß ein erfolgreiches Wirken von Charter Schools nicht nur auf die *Andersartigkeit des Schulprogramms* zurückgeführt werden kann, sondern darüber hinaus auf ein *engagiertes und einheitliches Handeln derer Lehrkräfte*, müßte man in diesem Zusammenhang fragen, ob und warum Lehrer an traditionellen Schulen weniger motiviert sind oder, ob möglicherweise eine Qualitätssteigerung auf Kosten der an der Charter School tätigen Lehrer erfolgt. Lehrer an Charter Schools sind meist schlechter abgesichert als ihre Kollegen an traditionellen öffentlichen Schulen. So arbeiten sie in der Regel auf der Grundlage befristeter kürzerer Verträge und müssen in Einzelabsprachen Arbeitszeit, Bezahlung und Aufgabenfelder aushandeln. Viele Lehrer an Charter Schools fordern deshalb ihre Gleichstellung mit den Lehrern an traditionellen Schulen hinsichtlich Vergünstigungen und Absicherungen, sowie das Recht, in die Regelschule zurückkehren zu können. Vor diesem Hintergrund läßt sich ebenfalls der Appell von Lehrern erklären, die Gewerkschaften zu Bündnispartnern der Charter machen zu wollen, wie im vorhergehenden Abschnitt erwähnt. Im Prinzip müßten jene auch ein gleiches Interesse an einer Zusammenarbeit haben, hätten sie doch ansonsten zu befürchten, daß die in jahrelangem Kampf erzielten Erfolge für den Lehrerstand durch einen weniger teuren, aber evtl. effektiver bzw. scheinbar effektiver arbeitenden Lehrkräftepool an Charter Schools in Frage gestellt werden. Daß Gewerkschaften in diesem taktischen Manöver auch zu Kompromissen bereit sein müssen, scheint nicht verwunderlich. Verständlicherweise können sich Lehrergewerkschaften jedoch nicht mit einem Ersatz oder einer Konkurrenz ausgebildeter Lehrkräfte durch Laienpädagogen abfinden. Angesichts des Drucks von Charter School-Befürwortern und der offensichtlich überwiegend positiven Resonanz, der sich diese Schulen in der Öffentlichkeit erfreuen, haben die Lehrergewerkschaften in den USA ihre Taktik geändert. Es ist unpopulär geworden, sich gänzlich gegen diese Schulentwicklung zu stellen, stattdessen versuchen sie Einfluß auf sie zu nehmen, indem sie Gesetzgebungen unterstützen, die sich durch ein größeres Maß an Restriktionen für Charter Schools auszeichnen (*weaker laws*) (vgl. hierzu Lindsay 1995, S. 9).

Neben diesen Problemfeldern, die eher aus dem Konzept insgesamt herrühren, lassen sich zahlreiche andere *Probleme* erkennen, die *in der Arbeitsweise der einzelnen Schule begründet* liegen. Eine stärkere *Autonomie der Einzelschule* ist eine gegenwärtig weitverbreitete Forderung, nicht nur in den USA. Eine so weit gehende Befreiung von Kontroll- und Einflußmöglichkeiten durch außerschulische administrative Gremien, wie es bei den Charter Schools der Fall ist, läßt aber auch Gefahren des Mißbrauchs ahnen. Auf die Problematik von Mischfinanzierungen wurde bereits eingegangen. Die Einzelschule kann aber, wenn sie über ihren Finanzhaushalt selbständig entscheidet, ebenfalls in Konflikte geraten. Mißmanagement muß nicht unbedingt aus einem bewußten Verhalten heraus resultieren, sondern kann seine Ursachen auch in einer Unfähigkeit der verantwortlichen Subjekte haben. Man darf nicht vergessen, daß es für die meisten Lehrkräfte erstmalig ist, daß sie so ein Unternehmen finanziell planen müssen und nicht selten fehlen ihnen dafür entsprechende Kenntnisse, deren Beschaffung zusätzlich Geld, Kraft und Zeit verlangt. So kann eine

noch so gute Idee daran scheitern, daß die Schulgründer nicht in der Lage sind, ihre Einrichtung richtig zu managen.

Die Gesetzgebungen vieler Bundesstaaten *erlauben einen Übergang von Privatschulen zu öffentlichen Charter Schools*, wenn sie die allgemeine Zugänglichkeit formal sicherstellen und auf die Erhebung eines Schulgeldes verzichten. Es ist jedoch nicht auszuschließen, daß Privatschulen nur die zur Verfügung gestellten Mittel in Anspruch nehmen, ohne separatistische Ziele aufzugeben. Folglich ist es recht verständlich, wenn Skeptiker mehr öffentliche Kontrolle über die öffentlichen Gelder für die Charter Schools wünschen.

Eine weitere Gefahr besteht darin, wenn religiöse, radikale oder separatistische Gruppen Charter Schools „chartern“ können. Trotz eines diesbezüglichen gesetzlichen Verbotes kann letztlich nur eine kontinuierliche Kontrolle von außen verhindern, daß unter dem Deckmantel diese doch Einfluß gewinnen können. Für die beschriebenen Probleme, die die Einzelschule haben kann, werden in Veröffentlichungen bereits Beispiele genannt (Harp 1995; Bierlein 1995).

Wenn aber School Boards die Charter Schools in ihren Distrikten kontrollieren wollen (soweit die Gesetzeslage im Bundesstaat das zuläßt), muß das noch lange nicht problemlos vonstatten gehen. Das richtige Maß zwischen Bevormundung und einem „sich selbst Überlassen“ zu finden, erfordert einen partnerschaftlichen Gedankenaustausch zwischen Charter Schools und School Boards und dürfte für alle Beteiligten kein leichter Lernprozeß sein. Bierlein weist darauf hin, daß School Boards mit der Charter School-Entwicklung zu wirklichen politischen Boards werden, indem sie Dienstleistungen im Bildungs- und Erziehungsbereich in Form der Charter Schools „einkaufen“ (vgl. Bierlein 1995, S. 16). Nicht immer könnten sich School Boards mit so einer Rolle anfreunden, auf jeden Fall jedoch brauchen sie für einen derartigen Zustand Kompetenzen unterschiedlichster Art.

Das im autonomen Wirken der Einzelschule *angelegte Gefahrenpotential* sollte m.E. jedoch nicht zu dem voreiligen Schluß verführen, alle zugebilligten Freiräume von vornherein einschränken zu müssen oder das Konzept als Ganzes abzuwerten.

6. Schlußbemerkung

Welche *Zukunft* das Konzept der Charter Schools haben wird, ist nur *hypothetisch* zu sagen. Einige Pädagogen mutmaßen, daß diese Bewegung bereits ihren Höhepunkt überschritten habe, daß jetzt maximal noch Kopien bisheriger Charter Schools folgen würden. In der Tat gab es in den USA in der Vergangenheit mehrere Beispiele dafür, wie *verheißungsvolle Reformintentionen* sang- und klanglos auch wieder verschwunden sind. Andere meinen, daß man nach einer klärenden Anfangsphase erst jetzt richtig mit der Arbeit beginnen könne und, wie bereits erwähnt, auch erst jetzt von einer Charter School-Bewegung gesprochen werden könne. Viele Bildungspolitiker und Pädagogen halten in bildungspolitischer Hinsicht Charter Schools für ein Durchgangsstadium auf dem Wege zur *Dezentralisierung, zur freien Schulwahl und möglicherweise zur Einführung von Bildungsgut-*

scheinen, die einen Übergang in private Schulen mit öffentlichen Geldern ermöglichen würden. Charter School-Befürworter können deshalb ganz unterschiedliche Motive haben. Möglicherweise wollen sie damit das kleinere Übel wählen, um einer damit verbundenen und gefürchteten Gefährdung des bestehenden öffentlichen Schulsystems vorzubeugen. Daß sich auch ehemalige Gegner von so einem Motiv leiten lassen können, wurde am Beispiel des Positionswechsels der Lehrgewerkschaft deutlich. Unter diesem Blickwinkel würden Charter Schools eine Art Kompromiß verkörpern. Befürworter können aber evtl. auch in den Charter Schools den ersten gewollten Schritt in Richtung einer generellen Umstrukturierung des amerikanischen Schulsystems sehen. Unter diesem Aspekt wären sie der Schlüssel für weitere radikale Veränderungen in der Schullandschaft. Schließlich erhoffen sich unterschiedlichste Interessengruppen mit dem Konzept der Charter Schools eine Realisierungsmöglichkeit für ihre Visionen von Schule. Der bildungspolitische Stellenwert dieses Konzepts, der breite Einfluß, den Charter Schools in vielen Bundesstaaten bereits gewonnen haben und die zumindest propagierten (wenn auch noch nicht immer empirisch nachgewiesenen) Erfolge dieses neuen Schultyps deuten darauf hin, daß das Konzept daher keine Eintagsfliege ist.

Auch *aus deutscher Sicht* bieten Charter Schools viele interessante Aspekte. Die gegenwärtige Autonomiedebatte in Deutschland wirft die Frage auf, wie weit der durch die Schule eigenverantwortlich zu nutzende Handlungsspielraum reichen kann. Charter Schools weisen das ganze Problemfeld einer Schulentwicklung auf, deren Kontroll- und Einflußmöglichkeiten sich vorrangig über Genehmigungs- und Finanzierungsverfahren regeln. Es ist absehbar, daß eine derartige Entwicklung ohne die entsprechende Sorgfalt in der Gesetzgebung und ohne eines jederzeit möglichen Korrekturvorbehaltes zu neuen, ungewollten Disparitäten führen kann. Die Schwierigkeit dürfte darin bestehen, die richtige Balance zwischen staatlicher Regelungsbefugnis und pädagogischer Freiheit zu finden.

In demokratischen, pluralistisch orientierten Gesellschaften ist der Ruf nach *Schulvielfalt* in den letzten Jahren lauter geworden. Muß man sich nicht angesichts dessen fragen, ob nicht jedes öffentliche Schulsystem einen breiten alternativen Schulsektor braucht, um den spezifischen Bedürfnissen der an der Schule Beteiligten besser Rechnung tragen zu können? Zu einem Auseinanderdriften der beiden Sektoren (Regelschulbereich – alternativer Schulbereich) muß es indes nicht unbedingt kommen, wenn man jeder öffentlichen Schule einen größeren Handlungs- und Gestaltungsspielraum zuspricht, um ihr Profil auszuprägen. Möglicherweise wären dann in der Folge *Alternativschulen gar überflüssig*.

Literatur

- Alexander, Lamar: Breaking the Mold: The Private Sectors Accelerating Role in Public Education. In: Business Week vom 17. Oktober, 1994, S. 4-35
Baron, Rüdiger: Eine Schule nach eigenem Geschmack: „Charter-Schulen“ gewinnen in den USA immer mehr an Boden. In: Pädagogik 1995, 5, S. 29-33
Bierlein, Louann A.: Charter Schools: A New Approach to Public Education. In: Bulletin: National Association of Secondary School Principals. 1995, September, Vol. 79, No. 572, S. 12-24

- Charter Schools: A National Innovation for Pennsylvania. Hrsg.: The Commonwealth Foundation for Public Policy Alternatives. Harrisburg 1995
- Charter Schools in Colorado. Prepared by Joy Fitzgerald for the Colorado Children's Campaign. March 1995.
- Chubb, John E.; Moe, Terry M.: Politics Markets and America's Schools. Washington, D.C.: The Brookings Institution 1990
- Dichanz, Horst: Die Finanzautonomie öffentlicher Schulen. Die Schulen der USA zwischen privater und öffentlicher Finanzierung. In: DDS. 87, 1995, 4, S. 463-473
- Harp, Lonnie: American Visionaries. In: Education Week vom 29. November 1995, S. 12-15
- Kallbach, Marina: Die „Neuen Amerikanischen Schulen“ : Innovationen zwischen Autonomie und Markt. In: Die Deutsche Schule 88, 1996, 3, S. 344-353
- Lewis, Anne C.: Public Schools, Choice, and Reform. In Phi Delta Kappan, 1995, Dec., S. 267-268
- Lindsay, Drew: Laws of the Land. In: Education Week vom 29. November 1995, S. 8-11
- Mandel, Michael J.; Melcher, Richard A.: Will Schools ever get better? In: Business Week vom 17. April 1995, S. 68
- Melcher, Richard A.; Marcum, Mark; Furchgott, Roy: Hard Lessons at For-Profit Schools. – In: Business Week vom 19. Februar 1996, S. 56
- Pipho, Chris: Stateline: The Expected and the Unexpected. In: Phi Delta Kappan, 1995, Dec., S. 742-743
- Walsh, Mark: Declarations of Independence. In: Education Week vom 29. November 1995, S. 3-7
- Wohlstetter, Priscilla; Anderson, Lesley: What can U.S. Charter School learn from England's Grant-Maintained Schools? In: Phi Delta Kappan, 1994, February, S. 486-491

Marina Kallbach, geb. 1953, Dr. päd., Diplom-Lehrerin, wissenschaftliche Assistentin an der Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Schulpädagogik
 Anschrift: Preußenstr. 57, 12524 Berlin