

VARIA

DAS US-AMERIKANISCHE BILDUNGSWESEN – RÄUMLICH-SOZIALE DISPARITÄTEN IM SPANNUNGSFELD ZWISCHEN EGALITÄREN UND ELITÄREN PRINZIPIEN

Werner GAMERITH, Heidelberg*

mit 4 Abb. und 3 Tab. im Text

INHALT

1.	Ausbildung in den USA – ein gesellschaftspolitischer Zankapfel	162
2.	Egalitäre und elitäre Traditionen im Spiegel des US-amerikanischen Bildungswesens	167
	2.1 Demokratie und Schulverwaltung	168
	2.2 Individualismus und Privatschulen	172
	2.3 Monetarismus und Schulgebühren	174
3.	Ethnisch-soziale Disparitäten im Ausbildungs- und Qualifikationsprozeß	177
	3.1 <i>African Americans</i> – Ausbildungsindikatoren im historischen Rückblick	178
	3.2 <i>Hispanics</i> – das Problem einer "vergessenen" Minderheit	183
	3.3 Schule, soziale Mobilität und Assimilation	186
4.	Zusammenfassung	189
5.	Summary	190
6.	Literaturverzeichnis	190

* Dr. Werner Gamerith, Geographisches Institut der Universität Heidelberg, D-69120 Heidelberg, Im Neuenheimer Feld 348; e-mail: gamerith@geog.uni-heidelberg.de
Der Verfasser dankt der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) für die Finanzierung eines längerfristigen Forschungsprojekts, das im Mai 1996 begann und aus dem sich der vorliegende Aufsatz entwickelte. Prof. Dr. Peter MEUSBURGER sei herzlich für die in zahlreichen Gesprächen vermittelten Hinweise, Ideen und Ratschläge, Eike MESSOW für die Erstellung der Abbildungen gedankt.

1. Ausbildung in den USA – ein gesellschaftspolitischer Zankapfel

Spätestens seit der Wiederwahl des US-amerikanischen Präsidenten im Herbst 1996 sind sich Kommentatoren des politischen Geschehens weitgehend darin einig, daß eines der Hauptanliegen der Regierung CLINTON in der sozialen Frage und im Versuch der Überbrückung der enormen sozialen Gegensätze bestehen wird. Nachdem CLINTONS erste Amtszeit ohne große innenpolitische Veränderungen abgelaufen ist, wird nun spekuliert, daß sich der Präsident während seiner zweiten Amtsperiode ab 1997 vor allem den Schwierigkeiten innerhalb der Vereinigten Staaten zuwenden und eine Lösung der zahlreichen Probleme im Gesundheits-, Wohnungs- und Schulbereich vorantreiben wird (SCHWELIEN 1997) – ob er darin mehr Erfolg haben wird, als viele seiner Vorgänger, wird sich weisen. Schule, Ausbildung und Erziehung kommt dabei ein großer Stellenwert im Rahmen einer engagierten, auf sozialen Ausgleich bedachten Innenpolitik zu. Ob sich der Präsident dabei die Lorbeeren sichern wird, nach denen Historiographen später fragen werden, entzieht sich noch weitgehend einem angemessenen Urteil durch Fachleute. Hingegen ist der historische Blick auf die vergangenen Jahrzehnte seit Ende des Zweiten Weltkrieges so weit gediehen, daß eine retrospektive Einschätzung der bildungspolitischen Programme und Initiativen sowie ihrer Proponenten und offiziellen Repräsentanten legitim und zielführend erscheint. Aus der Sicht der (Bildungs-)Geographie sind bildungspolitische Programme und gesellschaftspolitische Konzepte deshalb von enormer Bedeutung, weil nur durch sie räumliche Disparitäten verschiedener Indikatoren des Bildungswesens verstanden und erklärt werden können. Umgekehrt hat jede Veränderung von bildungspolitischen Leitbildern und Grundvoraussetzungen zwangsläufig räumlich-geographische Auswirkungen, z.B. auf das Standortmuster von Bildungseinrichtungen.

Wie auch andere soziale Bereiche waren "Bildung" und "Schule" und ihre Diskussion in der US-amerikanischen Öffentlichkeit im Laufe der vergangenen Jahrzehnte immer wieder einem Wandel der Interpretationen und Prioritäten unterworfen (GAMERITH 1996). Auf Phasen vermehrten öffentlichen Interesses und verstärkter Bemühungen zur Linderung auch nur der drängendsten Ungleichgewichte im Schul- und Ausbildungssektor folgten Perioden, in denen eine nationale Bildungspolitik zugunsten einer offensiveren Außenpolitik in den Hintergrund trat. So räumte Präsident JOHNSONS gesellschaftspolitisches Konzept der "Great Society", in dessen Zusammenhang auch die Verabschiedung des *Civil Rights Act* (1964) zu sehen ist, der Bildungspolitik einen zentralen Platz ein – und konnte schließlich auch der ethnischen Segregation im öffentlichen Schulwesen einen wirkungsvollen Riegel vorschieben (GLAZER & UEDA 1980). Daß sich aber auch in Phasen dominanter Außenpolitik innenpolitische Rückwirkungen, etwa auf das Bildungssystem, zeigen, wird am *National Defense and Education Act* (1958) deutlich, als dessen Impetus eine Facette des Kalten Krieges, nämlich der technologische Wettlauf der beiden Supermächte in der Exploration des Weltalls, gelten kann.

Die amerikanische Öffentlichkeit zeigte sich tief beeindruckt vom Start des russischen Sputnik-Satelliten (1957); fortan war sogar vom "Sputnik-Schock" die Rede (vgl. z.B. BUTTLAR 1992, S. 9; KAESTLE 1993, S. 2501). Entsprechende Reaktionen, es den Sowjets gleichzutun, ließen nicht allzu lange auf sich warten – interessanterweise setzten die Maßnahmen nicht erst bei finanziellen Subventionen der Raumfahrtindustrie, sondern bei grundlegenden Reformen und Erweiterungen des Schulwesens und des Lehrplans an – "*the educational solution to the Cold War*" (vgl. DORN 1992, S. 40). Der Bedeutung des Ausbildungssektors wurde somit auf nationaler Basis Rechnung getragen. Der Schwerpunkt der Bemühungen lag auf einer qualitativen Verbesserung des Unterrichts an öffentlichen Schulen – im Unterschied zu den bildungspolitischen Initiativen der späten 60er Jahre, die weniger auf *quality* als vielmehr auf *equality* abzielten (MCDILL, NATRIELLO & PALLAS 1986, S. 137f.) – und einer inhaltlichen Neuorientierung in Richtung Naturwissenschaften und Mathematik (PARELIUS & PARELIUS 1978, S. 69).

Nicht immer waren bildungspolitische Entscheidungen von einer Einstimmigkeit wie die durch die Sputnik-Krise ausgelöste getragen. Die im Zuge der Desegregationsmaßnahmen der späten 60er Jahre eingesetzten Instrumentarien stießen bei weiten Kreisen der Bevölkerung auf Ablehnung. Besonders gegen das sogenannte "*Busing*", den in den meisten Fällen verordneten Transport von Schülern bestimmter ethnischer Zugehörigkeit in ethnisch unausgewogene Schulen mit dem Ziel einer Angleichung zwischen Minderheiten- und Mehrheitsbevölkerung, richtete sich erbitterter, teilweise militanter Widerstand (MILLS 1979; ZASHIN 1978, S. 245f.). Mit den Schülertransporten war von neuem ein Thema aus der Taufe gehoben worden, das die öffentlichen Blicke auf die Bereiche von Schule und Ausbildung lenkte. Im Unterschied zu Präsident JOHNSON verfolgte dessen Nachfolger NIXON bildungspolitische Ziele mit weniger Elan und Überzeugungskraft. Dem Schülertransport zur Desegregation des öffentlichen Schulwesens war NIXON wenig zugetan (COFFEL 1991, S. 110; FRANKLIN & MOSS 1994⁷, S. 517), so wie er generell eine Politik des *nonenforcement* in Desegregationsangelegenheiten befürwortete (TRENT 1991, S. 112). Eine ähnlich laxe Exekutivgewalt der wichtigen Bürgerrechtsgesetze in Schulangelegenheiten wurde auch für die Administration REAGAN konstatiert, was der Bedeutung schulpolitischer Themen in der öffentlichen Diskussion der USA keinen Abbruch tat. Im Gegenteil: Gerade die 80er Jahre ließen eine intensive Bildungsdebatte aufkommen, die im wesentlichen im Disput "Eliteförderung" versus "Chancengleichheit" geführt wurde. Spätestens seit diesen Auseinandersetzungen und dem Erscheinen des Berichts "*A Nation At Risk*" (1983) sind Fragen von "Schule" und "Ausbildung" nicht mehr aus den politischen Tagesordnungen der USA wegzudenken. So nimmt es kein Wunder, daß sich auch Präsident CLINTON des Themas annahm.

Berichte wie "*A Nation at Risk*", verfaßt von der *National Commission on Excellence in Education*, haben die bildungspolitische Diskussion der vergangenen Jahrzehnte ganz wesentlich mitbeeinflußt. In den 60er Jahren löste der "COLEMAN-Report" (vgl. COLEMAN et al. 1966) eine Flut von sozialwissenschaftlichen Studien über unterschiedliche pädagogische Fragestellungen im Zusammenhang mit ethnischen Minderhei-

ten aus (vgl. auch RIPPA 1988⁶, S. 344f.). Dabei standen Untersuchungen des Schulerfolgs (*achievement*) in Abhängigkeit von der schichtenspezifischen und ethnischen Zusammensetzung der Kinder einer Schule im Vordergrund. Manche der Ergebnisse des COLEMAN-Reports dienten Proponenten als Argumentationshilfe für eine rasche und möglichst umfassende ethnisch-soziale Integration der Schüler. Andere Resultate, etwa daß die schulische Infrastruktur nur wenig in Zusammenhang mit den Variationen des Schulerfolgs der einzelnen Schüler stehe (vgl. z.B. MICKELSON & SMITH 1992, S. 363), stärkten wiederum die Integrations-Gegner; solange der Schulerfolg von äußeren Einflüssen wie der Infrastruktur von Schulen, der Ausstattung von Bibliotheken oder der Einrichtung von Laboratorien unbeeinflußt sei, so die Argumentationslinie, brauche an einer Angleichung der unterschiedlichen Verhältnisse nicht gearbeitet zu werden. Der Erfolg werde sich von selbst, ohne Zutun der Öffentlichkeit, zeigen. Wenngleich niemand die Untersuchung COLEMANS, ein Opus von beeindruckendem Umfang, in ihrem Wert unterschätzen sollte, so haben sich doch zahlreiche Sozialwissenschaftler in einer falsch verstandenen Nachfolgerrolle von COLEMAN für verschiedene seiner Thesen, auch empirisch, eingesetzt, ohne dabei methodologisch adäquat vorgegangen zu sein. So war es einigen Kritikern ein leichtes Spiel, COLEMAN-Protagonisten wissenschaftlich zu widerlegen. Eine dieser kritischen Stimmen, KATZ (1971, S. 373), sieht jedoch ein Verdienst des COLEMAN-Reports darin, die Notwendigkeit von Längsschnittanalysen zur Erfassung pädagogisch und sozialwissenschaftlich relevanter Daten hervorgehoben zu haben. Leider wurde die Notwendigkeit von geographischen Analysen nicht erkannt.

Von vergleichbarer Tragweite wie der COLEMAN-Report für die 60er und 70er Jahre erwies sich der Bericht "A Nation At Risk" (1983) für die bildungspolitische Diskussion der 80er Jahre (vgl. dazu ausführlicher z.B. RIPPA 1988⁶, S. 299f.; SERGIOVANNI et al. 1992³, S. 17f.; S. 274f.; RAVITCH 1995, S. 50ff). Basierend auf internationalen Vergleichen zur Effizienz der Ausbildung an öffentlichen Schulen, in denen die USA ein wenig günstiges Zeugnis ausgestellt bekamen, warnte die *National Commission on Excellence in Education* vor einem wachsenden Rückstand amerikanischer Schüler hinsichtlich der Tiefe und inhaltlichen Breite ihrer Ausbildung. Bereits 1979 hatte eine Kommission festgestellt, daß nur 15% der Schüler an amerikanischen *high schools* eine Fremdsprache lernten, während es Mitte der 60er Jahre noch 24% waren. Hatte 1966 noch gut ein Drittel der Universitäten und Colleges auf Fremdsprachenkenntnisse als Vorbedingung für eine mögliche Immatrikulation bestanden, so war dieser Anteil bis 1979 auf nur acht Prozent geschrumpft (RAVITCH 1995, S. 51; S. 54). Eine schwere Wirtschaftskrise und zunehmende Unsicherheitsgefühle vor einer am Horizont heraufdämmernden ökonomischen Supermacht Japan taten ein übriges, die öffentliche Sensibilität für schulische Belange zu mobilisieren. Der Ruf nach *efficiency and excellence* erscholl immer lauter, und in einer Reihe von bildungspolitischen Initiativen wurden die Leistungsanforderungen für Schüler, aber auch beispielsweise für angehende Lehrer, deutlich erhöht. Restriktivere Rekrutierungsvoraussetzungen bei Junglehrern fanden vor allem unter Vertretern von ethnischen Minderheitengruppen wenig Gegenliebe. Ein schwindendes Potential von schwarzen, asiatischen oder spanischstämmigen Lehrern wurde

direkt den strengeren Prüfungsbestimmungen im Rahmen der Lehrerbildung angelastet (vgl. z.B. HALCÓN & REYES 1991, S. 127ff für *Hispanics*). In den Kanon der Bildungsreformer stimmte auch die Regierung REAGAN mit ein; für ihre Bildungspolitik kam die allgemeine Forderung nach effizienteren Wegen der Ausbildung gerade recht, erhielt sie doch dadurch gleichsam eine Legitimation für ihre zahlreichen Dezentralisierungsinitiativen, mit denen sie der lokalen Ebene größere Befugnisse in bildungspolitischen Angelegenheiten einräumen wollte. Manche für ethnische Minderheitengruppen beinahe symbolhaft wichtigen Programme, wie etwa die Bereitstellung zweisprachigen Unterrichts für Kinder ohne englische Muttersprache, mußten unter dem Stichwort *efficiency* spürbare finanzielle Kürzungen hinnehmen. So wurde das Budget für zweisprachigen Unterricht (*bilingual education*) zwischen 1981 und 1986 um über ein Drittel gekürzt (ORFIELD 1986, S. 14). Symptomatisch dafür steht auch die sogenannte "English-only"-Bewegung, die ab den frühen 80er Jahren zahlreiche, auch juristische Erfolge für sich verbuchen konnte (CRAWFORD 1992). Aus der Sicht von Minderheitenbeauftragten jedenfalls forderte die *excellence movement* ihre schmerzvollsten Opfer im Bereich des zweisprachigen Unterrichts.

Bedingt durch die zahlreichen, kontroversiellen Erörterungen in ganz unterschiedlichen Medien ist die öffentliche Meinung in den Vereinigten Staaten durch ein hohes Maß an Sensibilität für bildungspolitische Belange gekennzeichnet, ähnlich wie dies auch für minderheitenspezifische Aspekte festzustellen ist. Manche Autoren sprechen Amerikanern ein ausgesprochenes Bildungsbewußtsein zu – sie seien "education-conscious to extra-ordinary degree" (BERG, zitiert nach OGBU 1974, S. 5), wobei die im internationalen Vergleich nicht sehr vorteilhafte Position der amerikanischen Schüler hinsichtlich des Lernerfolgs und der Breite des Lehrplans übersehen zu werden scheint. Wie soll die Diskrepanz zwischen Bildungsbewußtsein und vergleichsweise bescheidenem Bildungserfolg verstanden werden? Eine mögliche Erklärung liegt im sogenannten "credentialism" vieler US-Amerikaner, einer Haltung, die zuerst und vor allem nach den erworbenen Abschlüssen, den Zeugnissen, Bestätigungen und Dekreten fragt. OGBU (1974, S. 5) stellt dazu, beinahe defätistisch, fest, daß sich Amerikaner vorwiegend mit formalen Kriterien von "Bildung" auseinandersetzen und "intellectual reasons" beiseite ließen. In der Tat gehört die Bedeutung, die einem *high school*-Zertifikat oder einem ähnlichen Zeugnis beigemessen wird, zu den ebenso vielzitierten wie vielgeschmähten Charakteristika des US-amerikanischen Schulsystems (vgl. z.B. ENSMINGER & SLUSARCICK 1992, S. 95; WEHLAGE & RUTTER 1986, S. 374). Bereits Anfang der 70er Jahre wurde festgehalten, daß "recently there has been a good deal of criticism of the overemphasis on credentialism [...] This criticism is particularly persuasive whenever it can be shown that the educational requirements for entry into an occupation have little bearing on the activities of that occupation" (SEWELL 1971, S. 793; vgl. auch HARRISON 1972, S. 33). Obwohl das Diplom einer *high school* noch nicht automatisch zum Besuch einer Hochschule berechtigt, gilt es als extrem wichtig für die weitere berufliche und soziale Laufbahn der betreffenden Person. Man kann zum Gedanken der sozialen Mobilität durch Bildung stehen wie man will und ihn als

"Mythos" (PAPAGIANNIS, BICKEL & FULLER 1983, S. 382) oder als sozioökonomische Realität betrachten, geschmälert wird der Wert von "Bildung" und "Ausbildung" für die amerikanische Gesellschaft dadurch jedoch nicht. Selbst wenn "credentialism" nicht mehr als eine bildungspolitische "Heuchelei" (PAPAGIANNIS, BICKEL & FULLER 1983, S. 382) ist, die aus strukturalistischer Sicht lediglich der Bewahrung des gesellschaftlichen *Status quo* von dominanter und dominiertes Sozialschicht dient, ändert dies wenig an der allgemeinen, schichtenübergreifenden – und entscheidenden – Akzeptanz. Ein *high school*-Abschluß bleibt ein unabdingbares Muß für eine Bewerbung, selbst wenn es sich um ausgesprochen niedrigqualifizierte Arbeitsplätze handelt.¹⁾

Aus der hohen Bewertung, die einem formalen Bildungsabschluß in den USA zufließt, schließen Strukturtheoretiker konsequenterweise, daß das amerikanische Bildungssystem beim Verfehlen dieses Ausbildungsziels Sanktionen für die betroffenen Personen (*Dropouts*) bereithält. Zu den eingeschränkten beruflichen Aufstiegschancen – theoretisch und realiter – kommt eine soziale Stigmatisierung der Schulabbrecher als Reaktion auf den Schulabbruch. Für die Härte der sozialen Sanktion spielt es keine Rolle, daß der Makel, kein *high school*-Diplom zu besitzen, in den USA erst seit wenigen Jahrzehnten auch als ein solcher wahrgenommen wird (DORN 1992, S. 27). Noch um die Jahrhundertwende wären mehr als 90% der Jugendlichen, auch der Männer, nach heutigen Kriterien als *Dropouts* einzustufen gewesen; in den 20er Jahren lag der Anteil der Schulabbrecher unter den Schwarzen bei nahezu unvorstellbaren 99% (REYES 1989, S. 19; FANT 1990, S. 107). Erst mit einer effektiveren Implementierung der gesetzlichen Bestimmungen zur Schulpflicht konnte die Zahl der in den öffentlichen Schulen Eingetragenen – der tatsächliche Schulbesuch war noch wesentlich schwieriger durchzusetzen – merklich erhöht werden. In der Folge reduzierte sich auch die Zahl der *Dropouts*, um im Laufe der 60er Jahre den bisherigen absoluten Tiefpunkt zu erreichen. Steigende Schulabbrecherquoten seit den 70er Jahren stießen auf beachtliche Resonanz in den Medien. Zahllose bildungsstrategische Programme zur Reduktion von *Dropouts* und zur Motivation von *at-risk*-Schülern, die *high school* mit einem formalen Abschluß zu beenden, schärften das Problembewußtsein einer breiten Öffentlichkeit dermaßen, daß gelegentlich bereits von einer "national obsession" (TRUSTY & DOOLEY-DICKEY 1993) die Rede war. Den eigentlich Betroffenen, den Schulabbrechern, gereichte dieses gesteigerte Interesse nicht immer zum Besten; bedingt durch die Ähnlichkeit vieler *Dropout*-Schicksale vereinfachten sich die gezeichneten Bilder, aller sozioökonomischen Unterschiede zum Trotz, zu plumpen Stereotypen, die in der Gleichsetzung von *Dropouts* mit "armen, schwarzen Männern" gipfelten (vgl. DORN 1992, S. 51).

Die in aller Öffentlichkeit ausgetragenen Diskussionen über Ursachen und Hintergründe der ansteigenden *Dropout-Zahlen* tragen ganz entscheidend zur Transparenz

1) LAMPARD (1986, S. 90) berichtet für die Stadt New York, daß selbst Unternehmen mit einfachen, routinisierten Tätigkeitsfeldern wie *McDonald's* oder *Kentucky Fried Chicken* von Stellenbewerbern die Vorlage eines *high school*-Zeugnisses verlangen.

der Bereiche "Schule" und "Ausbildung" in den Vereinigten Staaten bei (FLIEGEL & MACGUIRE 1993, S. 185). Ein im Vergleich zu europäischen Verhältnissen in Schulfragen wesentlich breiter informiertes und emotional engagiertes öffentliches Publikum läßt die Politik dieses Thema regelmäßig aufgreifen, so daß es weiterhin, auch unter der Administration CLINTON, präsent bleiben wird. Im folgenden (Kap. 2) soll auf verschiedene, der US-amerikanischen Gesellschaft quasi inhärente, ideologische Grunddispositionen und ihre jeweiligen, räumlich teilweise unterschiedlichen, Auswirkungen auf das Bildungs- und Schulsystem eingegangen werden. Anschließend (Kap. 3) wird die Situation ausgewählter ethnischer Minderheitengruppen im Schulsektor in Zusammenhang mit diesen "systemimmanenten" Charakteristika des Ausbildungssystems gebracht und exemplarisch dargestellt.

2. Egalitäre und elitäre Traditionen im Spiegel des US-amerikanischen Bildungswesens

Ideologie, Historiographie und Politik sind in den Vereinigten Staaten aufs engste miteinander verwoben (vgl. KAMPHAUSEN 1992²). Selbst die politische und staatsrechtliche Existenz der USA, ihr gesamter Gründungsprozeß, ist auf eine höchst diffizile Art und Weise mit einer bewußten Formulierung und Praktizierung politischer und konstitutioneller Dogmen verbunden. Der Loslösungsprozeß von Großbritannien vor mehr als zweihundert Jahren wurde als ein rechtmäßiger Akt politischer Selbstbehauptung definiert und durch unterschiedliche ideologische Fundamente, vor allem durch eine Betonung aufklärerischer Ideale, gestützt. Der Staat, kodifiziert in der bis heute uneingeschränkt gültigen Verfassung (*Constitution*) von 1787, deren Inhalt dem Wandel der Zeit lediglich durch eine Reihe von kleineren Veränderungen und Zusätzen (*amendments*)² und Ergänzungen angepaßt wurde, übt sich bis heute in einer Art ideologischer und staatsrechtlicher Selbstreferenz auf die historischen Ereignisse gegen Ende des 18. Jahrhunderts.

"Demokratie", originär basierend auf der Präambel zur Unabhängigkeitserklärung (*Declaration of Independence*), gehört zu den im US-amerikanischen Gemeinwesen am tiefsten verwurzelten Werten der politischen Tradition. Die prägende egalitäre Auffassung wird aus einer berühmten Passage der Unabhängigkeitserklärung abgeleitet: "We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal; that they are endowed by their Creator with certain unalienable rights; that among these are life, liberty, and the pursuit of happiness." (zitiert nach JORDAN & LITWACK 1991⁷, S. 897). Just in dieser Formulierung von "Demokratie" und "Freiheit" ist jedoch

2) Insgesamt verzeichnet die politische Geschichte nur 26 Veränderungen an der US-amerikanischen Verfassung, deren letzte aus dem Jahre 1971 stammt und das Wahlrecht betrifft. Von diesen 26 *amendments* wurden die ersten zehn bereits 1791 ratifiziert, die vier jüngsten stammen allesamt aus den 60er und 70er Jahren (JORDAN & LITWACK 1991⁷, S. 898ff), sodaß die Verfassung der Vereinigten Staaten mit gutem Recht als eine der traditionellsten bezeichnet werden kann.

bereits eine Spannung angelegt, die sich später wie ein Leitmotiv über die gesamte US-amerikanische politische Geschichte verfolgen lassen wird. Welches Maß an "Freiheit" kann dem Einzelnen zugestanden werden, ohne daß dadurch übergeordnete Interessen der Gesellschaft verletzt werden? Wo endet der Egalitarismus, die Betonung der Gleichheit aller Individuen, und wo beginnt ein vertretbarer Individualismus? Können einander egalitäre und elitäre, dem Individualismus verpflichtete Auffassungen begegnen, oder schließen sich diese Konzepte gegenseitig aus? Ein Blick auf das Schul- und Ausbildungssystem der USA soll diesen Dualismus konkret aufzeigen und aus dieser Polarität resultierende Konflikte illustrieren. Dem Egalitarismus und Individualismus der politischen Tradition der USA sei noch ein weiterer "-ismus" hinzugefügt: Der "Monetarismus", der Glaube an Geld und die Bedeutung des Kapitals, gehört zu den wirksamsten Einflüssen auf eine spezifisch US-amerikanische Geisteshaltung. Alles, was sich rentiert, was Gewinn abwirft, wird als nützlich erachtet – und andernfalls durch neue, profitabler erscheinende Ideen ersetzt (HOLZNER 1996, S. 20). Diese Kommerzialisierung ist auch ein Kennzeichen des Schul- und Ausbildungssektors in den USA.

2.1 Demokratie und Schulverwaltung

"Demokratie" und "Selbstverwaltung" (*self-determination*) sind einem der beständigsten amerikanischen Mythen entwachsen, der auch in engem Zusammenhang mit der Legende der westwärts wandernden Siedlungsgrenze (*frontier*) im 19. Jahrhundert steht. Während demokratische Ideale bereits in der Unabhängigkeitserklärung vorweggenommen worden waren, erhielt der Gedanke der Selbstverwaltung vor allem im Rahmen der historischen Siedlungs- und Kolonisationstätigkeit Richtung Pazifik besonderes Gewicht. Fast scheint es, als habe sich mit zunehmender räumlicher Distanz von der Ostküste, und von Washington, der Wille zur Selbstverwaltung und der Drang nach Ungebundenheit verstärkt – bereits initiierte, letztlich aber doch fehlgeschlagene Versuche einer staatsrechtlichen Sezession von der Union oder das tatsächliche Entstehen kurzlebiger Republiken – wie in Kalifornien oder Texas – legen diese Überlegung wenigstens nahe. Bis heute haben sich in zahlreichen ländlichen Siedlergemeinden und -gemeinschaften des Westens starke anti-zentralistische Ressentiments gegenüber der Bundesregierung in Washington erhalten. Bundesbehörden bekommen diesen föderalen Widerstand nicht selten zu spüren, sei es in Fragen des Militärs, der bergbaulichen Exploration und Exploitation, des Umweltschutzes oder der Nationalparkverwaltung.

Im Vergleich mit europäischen Institutionen besonders aufschlußreich ist ein Blick auf die US-amerikanische Praxis der Schulverwaltung. Aus europäischer Sicht ungewöhnlich erscheint die zur höchsten Blüte gelangte dezentrale Struktur des öffentlichen Schulwesens. Obwohl die Existenz einer nationalen Bildungs- und Erziehungsbehörde (*Department of Education*) gewisse Kompetenzen der Bundesadministration impliziert, lagen die wichtigsten Verwaltungsbefugnisse lange Zeit bei den einzelnen Kommunen und ihren Schulen. Den lokalen Schulverwaltungsgremien (*local school boards*) oblag die Gestaltung des Lehrplans, die Errichtung neuer und die

Erhaltung bestehender Schulgebäude, die Rekrutierung von Lehrern oder die Festlegung deren Gehälter. Im Laufe der vergangenen Jahrzehnte mußte die lokale Schulbehörde Zuständigkeiten zugunsten der Bundesverwaltung aufgeben (vgl. SERGIOVANNI et al. 1992³, S. 269; SHELLEY 1994, S. 361). Aufgrund der auf lokaler Ebene verbliebenen Kompetenzen explizit von *local control* zu sprechen, erscheint manchem Kritiker des US-amerikanischen Bildungssystems dennoch zu hochgegriffen. Für REYNOLDS & SHELLEY (1990) ist die örtliche Kontrolle der Schule durch die Schulbehörde nicht mehr als Fiktion und "Mythos", zumal in vielen Gremien eine eingeschworene Gruppe von einheimischen "Honoratioren" oft quasi autokratische Entscheidungen trifft. Das den demokratischen Idealen sehr nahekommende Prinzip der *local control* wird so verwässert oder gar *ad absurdum* geführt.

Dennoch verbleibt den *local communities* ein gewichtiges Instrument zur Selbstbestimmung und Selbstverwaltung. Die kommunale Steuerhoheit ermöglicht die Festlegung verschiedener Steuern auf Gemeindebasis, nach vorheriger Zustimmung durch die Bewohner der Ortsgemeinde. So kann eine Gemeinde, in der verhältnismäßig viele Kinder und Jugendliche wohnen, speziell für den Unterhalt der Schulen gedachte Steuern erheben, während Gemeinden mit wenig oder gar keinen Personen im schulpflichtigen Alter auf derlei Steuern überhaupt verzichten können. Wichtigster Bestandteil der kommunalen Steuereinnahmen zum Unterhalt des lokalen Schulsystems ist die sogenannte Eigentumssteuer (*property tax*); ihr Anteil an den kommunalen Finanzmitteln für die Schulen liegt bei über 60% (FOWLER et al. 1993, S. 6). Der Anteil der lokalen Quellen an der Finanzierung der öffentlichen Elementar- und Sekundarschulen bewegte sich im Schuljahr 1993/94 im USA-Mittel bei gut 45% (SNYDER, HOFFMAN & GEDDES 1996, S. 152), variiert aber regional doch ganz beträchtlich (vgl. Abb. 1). Je höher der Anteil der lokalen Einkommensquellen für die Schulsysteme ist, desto latenter wird die Gefahr von regionalen und lokalen Ungleichgewichten in der Finanzierung des öffentlichen Schulsystems. So ist nach Abbildung 1 davon auszugehen, daß die Gegensätze in der Bereitstellung der *property tax* und anderer kommunaler Abgaben für das lokale Schulsystem durch die insgesamt deutlich über dem US-amerikanischen Durchschnitt liegenden Anteile der lokalen Gelder im Norden und Nordosten stärker hervortreten. KOZOL (1991) beschreibt die kleinräumigen Unterschiede in der finanziellen Ausstattung einzelner Schulen am Beispiel der Stadt East St. Louis, Illinois, sehr eindrucksvoll. In Illinois und auch im benachbarten Missouri kommt den lokalen Finanzquellen großes Gewicht zu. In den traditionell weniger wohlhabenden Gebieten des Südens und der Appalachen (Alabama; Mississippi; Louisiana; Kentucky; West Virginia) sind die lokalen Gelder an der finanziellen Sicherung der öffentlichen Schulsysteme unterdurchschnittlich beteiligt. Man kann annehmen, daß die finanziellen Disparitäten hier auf einem allerdings niedrigeren Niveau weniger stark ausgeprägt sind, weil sich der nivellierende Einfluß des Bundesstaates und auch der Union besonders bemerkbar macht.

Es ist begreiflich, daß Gebiete mit relativ vielen kleinen Schulen und Schulbezirken und einer dementsprechend großen Zahl von *local school boards* sowie verantwortlichen Entscheidungsträgern dem demokratischen Ideal von Selbstbestimmung nä-

Anteil der lokalen Gelder an den Finanzen für öffentliche Elementar- und Sekundarschulen (Schuljahr 1993/94)

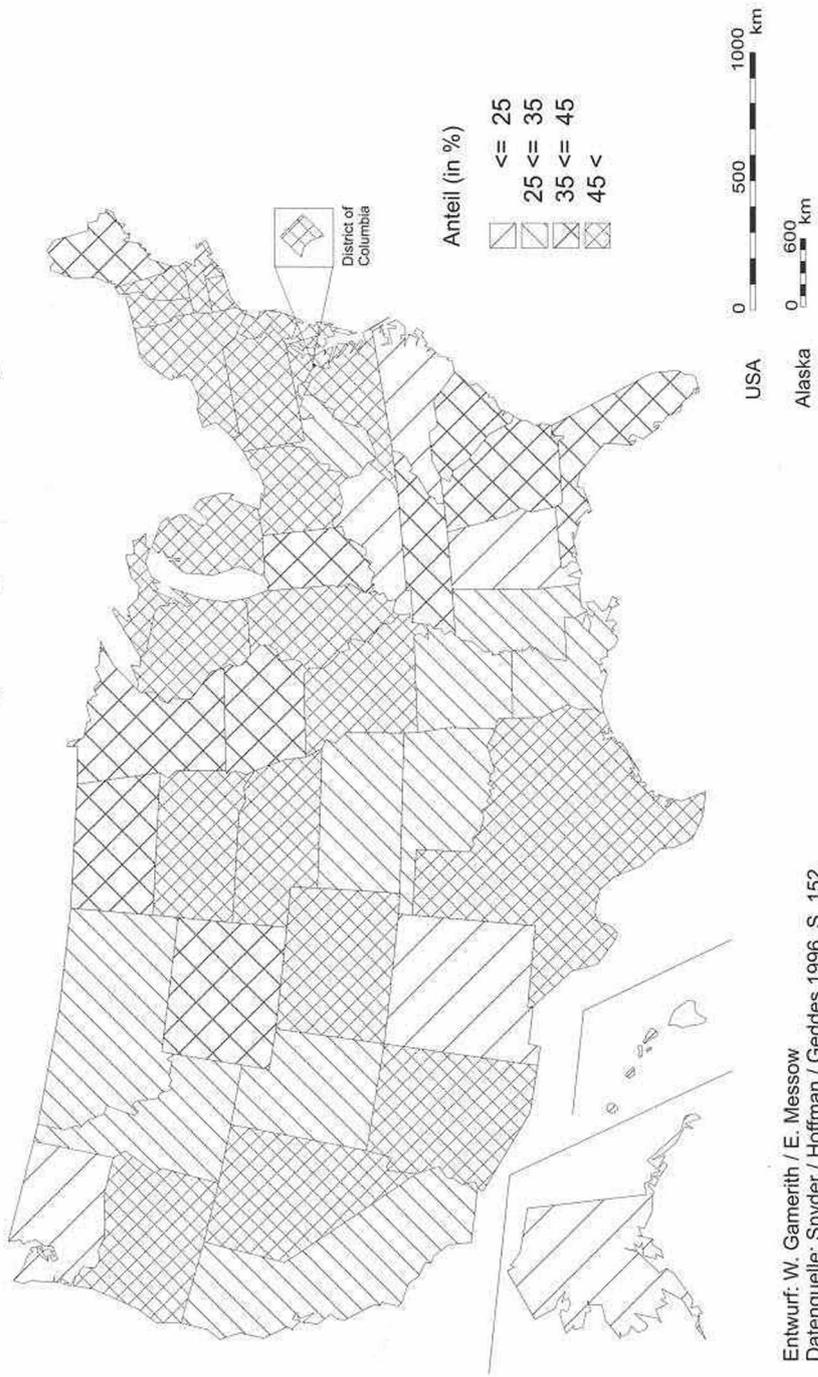


Abb. I: Anteil der lokalen Gelder an den Finanzen für öffentliche Schulen in den USA, nach Bundesländern

herkommen als Gebiete, in denen viele Schulen zu großen Schulbezirken zusammengefaßt wurden und sich die Entscheidungsgewalt auf einige wenige Mitglieder der lokalen Schulverwaltungsgremien konzentriert. Die Anzahl der *local school boards* ist seit der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen deutlich von knapp 120.000 auf weniger als 15.000 gefallen (SNYDER & HOFFMAN 1995, S. 6). Doch auch dieser Wandlungsprozeß zeigt markante regionale Unterschiede auf Staatenbasis, die sich auffallend in einem Nord-Süd-Gegensatz zeigen. In den meisten Südstaaten werden relativ viele Schulen zu einem einzigen Schulbezirk zusammengefaßt, die Anzahl der Schulbezirke bleibt entsprechend gering. Bildungspolitisch signalisiert diese Eigenschaft verminderte Möglichkeiten der direkten und aktiven Partizipation in schulischen Angelegenheiten, weil sich nur relativ wenige Personen in die lokalen Schulgremien einbringen können. Ein völlig konträres Bild bieten die meisten Staaten im Nordosten der USA, vor allem in Neuengland. Nur jeweils wenige Schulen sind hier zu einem Schulbezirk vereint, die Bundesstaaten setzen sich aus vergleichsweise vielen Schulbezirken zusammen. Ein Blick auf zwei ausgewählte Staaten des Südens und des Nordens mag diese räumlichen Gegensätze verdeutlichen: Während Florida mit über 1,9 Mio. Schülern an öffentlichen Schulen in nur 74 Schulbezirke aufgeteilt ist, also auf einen Schulbezirk durchschnittlich 25.675 Schüler kommen, leistet sich der kleine Staat New Hampshire mit gut 170.000 Schülern den demokratiepolitischen Luxus von 246 Schulbezirken – was nur 691 Schüler je Schulbezirk entspricht. Knapp 60% der Schulbezirke in New Hampshire bestehen aus ein bis vier Schulen (BANDEIRA DE MELLO & SIETSEMA 1995, S. 264).

Es bleibt festzuhalten, daß kleine, nur aus wenigen Schulen bestehende Schulbezirke ebenso wie Klein- und Zwergschulen in den USA als die letzten Überbleibsel einer vergangenen Zeit betrachtet werden. Wenngleich der Ruf nach *local control* in den USA beträchtlichen Einfluß darauf hatte, daß manch Kahlschlag unter den Klein- und Zwergschulen vermieden werden konnte, so ging die Tendenz der vergangenen Jahrzehnte doch eindeutig in Richtung einer Reduktion der "Schulen ohne Schüler". Nachwievor finden sich in den Staaten der Great Plains, von Montana bis Oklahoma und Arkansas, die weitaus kleinsten öffentlichen Schulen der USA, doch auch hier haben, oft notgedrungen und mitverursacht durch einen umfassenden Strukturwandel im ländlichen Raum, Schulreformen Platz greifen müssen und zu einer Erhöhung der durchschnittlichen Schülerzahl je Schule geführt (vgl. Tab. 1).

Demokratie und Mitspracherecht sind nicht die einzigen ideologischen Grundhaltungen der US-amerikanischen Gesellschaft, die ihre räumlichen Manifestationen auch im Schulwesen finden. Ebenso wie gezeigt werden konnte, daß das Schul- und Ausbildungssystem der USA nach Prinzipien strukturiert ist, die sich stark an demokratische Ideale anlehnen und die – theoretisch jedenfalls – einem breiteren Kreis von betroffenen Personen Mitsprachemöglichkeiten einräumen, läßt sich dies räumlich auch für das Prinzip des "Individualismus" zeigen. Im folgenden Kapitel soll die Rolle des privaten Sektors im US-amerikanischen Bildungssystem ausführlicher gewürdigt werden.

Schuljahr	Anzahl der ländlichen Schulen (<i>country schools</i>)	Zahl der in ländlichen Schulen eingeschriebenen Schüler	Durchschnittliche Zahl der Schüler je ländlicher Schule
1912-1913	12.258	226.880	18,5
1917-1918	11.252	204.515	18,2
1921-1922	10.828	173.259	16,0
1929-1930	9.595	154.594	16,1
1934-1935	9.179	135.929	14,8
1939-1940	8.533	119.417	14,0
1944-1945	7.243	103.673	14,3
1949-1950	4.960	86.703	17,5
1954-1955	3.232	68.106	21,1
1957-1958	2.067	50.942	24,6
1959-1960	863	30.861	35,8

Quelle: REYNOLDS 1995, S. 471

Tab. 1: Eingeschriebene Schüler in den ländlichen Schulen (*country schools*) Iowas, Schuljahr 1912-1913 bis 1959-1960

2.2 Individualismus und Privatschulen

Der amerikanische Traum von Freiheit und Individualismus, als beliebtes Sujet von Werbung und Medien bereits seit langem entdeckt, steht wohl ebenso eng in Zusammenhang mit dem *frontier*-Erlebnis des 19. Jahrhunderts wie der Gedanke der Demokratie und Selbstbestimmung. Amerika bezog während seiner ersten Jahrzehnte seine politische Legitimation als erste Republik der Neuen Welt nicht zuletzt durch seine forcierte Gegenposition zu einem Europa der Leibeigenschaft, der zementierten sozialen Gesellschaftsordnung und der politischen Einförmigkeit. Amerika als sprichwörtliche Inkarnation der Freiheit war der Ruf, dem Tausende Hoffnungslose im Laufe des 19. Jahrhunderts folgten und somit der scheinbaren Enge Europas entkommen konnten. Heroisierende Berichte von europäischen Reisenden in den USA, aber auch eher sachliche und nüchterne Beschreibungen des Lebens in der Neuen Welt (TOCQUEVILLE 1987a; 1987b) waren der Nährboden für ein Freiheitsimage, das, von den Europäern erst einmal rezipiert, von den Amerikanern dann auch gerne weitergepflegt wurde. Bald waren auch harte ökonomische Zwänge entstanden, den Freiheitsmythos auf- und weiterleben zu lassen. Agenturen für Schiffspassagen nach Nordamerika warben mit allen erdenklichen Anreizen um auswanderungswillige Kunden; immer wieder stand in den Broschüren von der uneingeschränkten Freiheit in der Neuen Welt zu lesen (BODNAR 1985). Im Gelobten Lande selbst wurden Kolonisten aus den dichter besiedelten Rekrutierungsgebieten des Nordens und Nordostens in die weiten, scheinbar menschenleeren *Northwest, Indiana, Michigan, Montana* und *Dakota Territories* geworben und von den Vorzügen eines Lebens an der *frontier* immer wieder überzeugt (ALANEN 1995). Besonders

effizient konnte die Freiheits-Trumpfkarte dann ausgespielt werden, wenn es darum ging, religiöse Toleranz zu zeigen und verfolgten Gruppen eine neue Heimstatt zu gewähren (HANDLIN 1952; HARDWICK 1993; WILLIAMS 1993) – auch wenn Duldsamkeit nach außen manchmal in fanatische Starrheit an Ort und Stelle umschlagen konnte, wie beispielsweise die Odyssee der Mormonen nahelegt (JACKSON 1992; WESCOAT 1990; WINN 1993).

Das Freiheitsdogma mit seinem Motto "freedom of choice" läßt sich auch im Schulwesen verankern und transparent machen – durch den Einfluß der Privatschule (vgl. RAVITCH 1985, S. 186f.). In wenig anderen Staaten der Erde genießt das private Schulwesen einen so überragenden Stellenwert wie in den Vereinigten Staaten. Fast kein Amerikaner würde die bemerkenswerte Position des privaten Schulsektors als eine Besonderheit empfinden; dazu ist die Integration der Privatschulen in das allgemeine Schulwesen viel zu alltäglich. Erst im Vergleich mit europäischen Schulsystemen offenbart sich die Machtstellung der privaten Institutionen. Während der Anteil der Privatschüler an allen Schülern nur ungefähr ein Zehntel beträgt, liegt der Anteil der privaten Schulgebäude bei einem Viertel – ein erster Hinweis darauf, daß private Schulen deutlich kleiner sind als öffentliche und entsprechend geringere Schülerzahlen aufweisen. Den Löwenanteil der Privatschulen nehmen religiös fundierte Schulen ein, von denen wiederum katholische Schulen an die erste Stelle zu setzen sind (vgl. BROUGHMAN et al. 1994, S. 8; SNYDER & HOFFMAN 1995, S. 14).

Obwohl es immer wieder Initiativen gab, die zum Ziel hatten, den Einfluß des privaten zugunsten des öffentlichen Schulsektors zurückzudrängen und dabei auch nicht davor zurückschreckten, den Besuch öffentlicher Schulen per Verordnung vorzuschreiben (RAVITCH 1985, S. 187), hat der private Schulsektor bis heute überdauert; mehr noch, amerikanischer Individualismus und latentes Mißtrauen gegenüber dem Staat und staatlichen Einrichtungen haben zu einem kontinuierlichen Wachstum des privat(wirtschaftlich)en Ausbildungsbereichs beigetragen. Innerhalb von nur wenigen Jahren stieg ihre Zahl von knapp 21.000 auf über 26.000 im Jahre 1993 an (SNYDER & HOFFMAN 1995, S. 96). Von dieser Blütephase hat besonders das religiöse, und hier wiederum das protestantisch-fundamentalistische Gebiet profitiert. Vor allem die Sieben-Tages-Adventisten zeigten sich besonders eifrig im Gründen neuer Schulen: 37% der entsprechend ausgerichteten Schulen im Jahre 1990 bestanden erst seit weniger als einem Jahrzehnt (MCLAUGHLIN et al. 1995, S. 13).

Wenn man die Verfügbarkeit von privaten Schulinstitutionen als Indikator für die Traditionen einer bestimmten politischen Kultur, die großen Wert auf Entscheidungsfreiheit legt, verstanden wissen will, dann hebt sich der Norden und Nordosten der USA abermals deutlich von den übrigen Staaten ab. Auf 10.000 Kinder im schulpflichtigen Alter von fünf bis 17 Jahren kommen in Pennsylvania knapp neun Privatschulen, in Wisconsin knapp zehn. Washington DC offeriert je 10.000 Schulkinder gar 10,7 Privatschulen – ein Ausnahmewert, dessen Hintergründe in der bedeutenden internationalen und wohl-situierten Klientel der Stadt zu sehen sind. In den politischen Zirkeln von nah und fern ist eine entsprechende Nachfrage nach privater

Ausbildung gegeben. Der Norden und Nordosten erhalten das räumliche Pendant hinsichtlich der Privatschuldichte durch den Süden und den Westen der USA. Eines der am spärlichsten entwickelten Privatschulsysteme hat Nevada ausgebildet – hier kommen auf 10.000 Kinder im schulpflichtigen Alter durchschnittlich nur 2,4 Privatschulen. Offensichtlich fehlt in diesem Staat die Nachfrage nach privatem Schulunterricht. Vor vorschnellen Verallgemeinerungen sei gewarnt, doch daß die niedrige Privatschuldichte in Nevada in gewisser Weise ein bestimmtes geistiges, aber auch wirtschaftliches Klima widerspiegelt, darf nach diesem empirischen Befund durchaus angenommen werden.

Ein dichtes Netz an Privatschulen steht nicht nur für eine politische Kultur mit starken individualistischen Zügen und für liberalistisches Gedankengut, sondern kann, jedenfalls indirekt und mit aller Vorsicht, auch als Indikator einer bestimmten wirtschaftlichen Gesinnung oder eines ökonomischen Erfolgs angesehen werden. Obwohl sich die Zahl der sozialwissenschaftlichen Untersuchungen über den Lernerfolg von Privatschülern ebenso dürftig ausnimmt wie die Anzahl der Analysen zum privaten Sektor überhaupt (DOYLE 1985, S. 147f.), kann doch mit einiger Sicherheit herausgestrichen werden, daß private Schulen effizienter unterrichten, bedingt vor allem durch qualifiziertere und besser bezahlte Lehrer. Zum größeren Schulerfolg in privaten Institutionen trägt selbstverständlich auch eine erhöhte Motivationshaltung unter den Schülern bei, die einem ständigen, durch finanzielle Inputs verursachten Erfolgsdruck ausgesetzt sind. Nicht zu vergessen ist weiterhin, daß sich im Dunstkreis verschiedener Privatschulen, vor allem an der Ostküste, einflußreiche soziale Netzwerke gebildet haben, die bis in die höchsten Etagen der amerikanischen Politik und Wirtschaft reichen. Um sich dieser Tatsache bewußt zu werden, genügt ein Blick auf die Bildungsstätten, vor allem die akademischen, der politischen Elite in Washington: Harvard, Princeton, Yale, Columbia oder Cornell University sind die Aushängeschilder. Diese Kontakte auf oberster Ebene ließen sich bei detaillierteren Untersuchungen bis auf die Ebene der privaten Grund- und Sekundarschulen zurückführen.

Schließlich bedeutet der einflußreiche private Schulsektor, neben einem dichten Beziehungsgeflecht, auch materiellen Wohlstand. Von wenigen karitativen, hier vor allem katholischen Einrichtungen abgesehen, bewegen sich die Schulgebühren in beträchtlichen Höhen (vgl. Kap. 2.3) und übersteigen schnell die finanziellen Kapazitäten eines Großteils der US-amerikanischen Haushalte. Gebiete mit einem dichteren Standortnetz von Privatschulen sind somit in der Regel durch höhere Einkommen charakterisiert. Wegen seiner selektiven Wirkung verdient der monetäre Aspekt des Schulwesens, vor allem des privaten Sektors, im folgenden eine etwas ausführlichere Betrachtung.

2.3 Monetarismus und Schulgebühren

Seit dem Niedergang des Kommunismus Ende der 80er Jahre präsentiert sich der Kapitalismus siegesicher, und wohl kein anderer Staat repräsentiert diese Wirtschaftsordnung symbolhafter als die USA. Auch wenn seit mehreren Jahren eine

aufgeregte Debatte unter Sozial-, Wirtschafts- und Politikwissenschaftlern über Sinn und Unsinn des kapitalistischen Wirtschaftssystems anhält, in deren Verlauf immer wieder grundlegende wirtschaftspolitische Revisionen und Kurskorrekturen gefordert wurden, hat sich die Monetarisierung weiter gesellschaftlicher Bereiche, teilweise aber auch der sozialen Beziehungen, zusehends verschärft. Die USA nehmen hier zweifelsohne eine ebenso vielgeschmähte wie bejubelte Vorreiterrolle ein.

Es wundert nicht, daß monetäre Bewertungen auch vor dem US-amerikanischen Schulsystem nicht haltmachen. Der Bildungssektor hat sich zu einem der finanziell bedeutendsten Zweige der gesamten amerikanischen Wirtschaft entwickelt. Angaben darüber, wieviele Personen in den Schul- und Ausbildungssektor eingebunden sind, können nur schwer mit einiger Genauigkeit gemacht werden. BEHRMANN (1993, S. 237f.) schätzt, daß ungefähr ein Fünftel der amerikanischen Gesellschaft damit beschäftigt ist, in den Einrichtungen des Bildungssystems zu lernen oder zu lehren. Auch wenn diese Zahl möglicherweise etwas zu hoch gegriffen erscheint, können an der ökonomischen Bedeutung des Bildungswesens keine Zweifel bestehen bleiben. Allein wer sich die Vermögen der großen privaten Universitäten vor Augen führt (vgl. Tab. 2), erkennt die Dimensionen der finanziellen Transaktionen, die getätigt werden, um das Schulsystem, vor allem auch den privaten Sektor, am Leben zu erhalten. Die *University of California / Berkeley* verfügte Mitte der 90er Jahre beispielsweise über ein Jahresbudget von ungefähr 1 Mrd. US-\$ (SIEGELE 1996) – und befand sich damit in einer relativ ungünstigen Lage, weil sie sich als Staatsuniversität spürbar mit sinkenden staatlichen Zuschüssen konfrontiert sehen mußte. Das Auftreiben von Sponsoren, vor allem bei privaten Gönnern in den Reihen der ehemaligen Studierenden, gehört mittlerweile zu den wichtigsten Tätigkeitsfeldern der Universitätsrektoren und -kanzler. Die Kommerzialisierung mit ihren Chancen und Risiken ist hier bereits sehr weit gediehen.

Name der Einrichtung	Bundesstaat	Finanzen (in 1.000 US-\$)
Harvard University	Massachusetts	6.201.220
Yale University	Connecticut	3.537.232
Stanford University	California	2.954.121
Princeton University	New Jersey	2.648.130
Columbia University	New York	2.028.021
M.I.T.	Massachusetts	1.777.777
Washington University	Missouri	1.715.490
Emory University	Georgia	1.634.629
University of Pennsylvania	Pennsylvania	1.464.455
Rice University	Texas	1.278.524

Quelle: SNYDER, HOFFMAN & GEDDES 1996, S. 361

Tab. 2: Finanzielle Ausstattung ausgewählter Universitäten und Colleges, Haushaltsjahr 1994 (in US-\$)

Die in Tabelle 2 aufgelisteten Beträge setzen sich aus Spenden, Renditen aus Immobilienbesitz, Einnahmen aus Patenten, staatlichen Zuschüssen und Schul- bzw. Studiengebühren zusammen. Aus der Sicht der Schüler und Studenten kommt den zu entrichtenden Gebühren (*tuition*) große Bedeutung zu. Nur sehr wenige Institutionen in den USA können es sich leisten, Lehr- und Studiengänge kostenlos anzubieten. Finanzielle Forderungen beginnen bereits bei Vorschulen und Kindergärten und können dort zwischen 500 und 3.000 US-\$ pro Jahr betragen (BOORSTEIN 1990, S. 251). Selbst Institutionen, die auf eine lange Tradition kostenloser oder kostengünstiger Ausbildung zurückblicken können, wie beispielsweise die *City University of New York*, mußten finanzielle Zugangsbeschränkungen einführen – einerseits, wie offiziell betont wurde, um dem Ansturm von Inskribenden Einhalt zu gebieten, andererseits vor allem aus rein ökonomischen Sachzwängen (LAVIN & CROOK 1990).

Grundsätzlich gilt die Feststellung, daß die Schul- und Studiengebühren im privaten Sektor die im öffentlichen Bereich deutlich übersteigen. Ebenso sind an den Colleges und Universitäten höhere Beträge zu entrichten als an Elementarschulen und *high schools*. Teure, renommierte öffentliche Universitäten, meist von einzelnen Bundesstaaten unterhalten und oft auch Namensträger dieser Bundesstaaten (*University of Pennsylvania; University of Michigan*), können 7.000 US-\$ oder mehr an jährlichen Studiengebühren kosten. Bei privaten Institutionen steigen die Beträge schnell auf über 13.000 bis 15.000 US-\$ an. Diese Geldmengen wachsen sich vor allem dann für weite Bevölkerungsschichten zu unüberwindbaren finanziellen Hindernissen aus, wenn man in Rechnung stellt, daß ein Jahr College oder Universität nicht ausreicht, sondern erst den Auftakt eines mindestens vierjährigen, oft aber auch länger dauernden Studiums bildet. Für eine vierjährige Ausbildung an einem durchschnittlichen privaten College muß man 60.000 US-\$ oder mehr Kosten veranschlagen. Spitzenwerte von über 100.000 US-\$ kommen vor.

Die räumliche Verteilung unterschiedlicher Studiengebühren zeigt ganz typische, beinahe altbekannte Muster. Wiederum nimmt der Nordosten der Vereinigten Staaten eine herausragende Stellung ein, mit einer Konzentration der teuersten Einrichtungen in Neuengland. Auffälligerweise gibt es auch an der Westküste einige für Studierende offensichtlich sehr attraktive Standorte – Kalifornien, Oregon und Washington zählen einige private Institutionen, die in der Höhe der Studiengebühren an manche Einrichtungen in Neuengland herankommen. Wiederum weit abgeschlagen sind große Teile der Staaten in den Great Plains und der Süden.

Der elitäre Charakter, wie er sich in teilweise exorbitanten Studiengebühren widerspiegelt, konterkariert Ansätze des Egalitarismus, wie sie sich in der Struktur des öffentlichen amerikanischen Schulwesens angelegt finden. "Individualismus" wird hier auf die Spitze getrieben, das Prinzip der *freedom of choice* zum Nachteil breiter sozialer Schichten pervertiert. Die Entscheidungsfreiheit mutiert zum Diktat ökonomischer Zwänge. Ein Blick auf Tabelle 3, in der die Anteile der Studierenden aus ethnischen Minderheitengruppen an teuren und kostengünstigen öffentlichen und privaten Universitäten und Colleges zusammengefaßt sind, lehrt, welche Selektions-

Anteil der ethnischen Minderheiten an allen Studierenden (%) (1991)	Öffentliche Einrichtungen höherer Bildung (nicht-kommerziell) nach Höhe der Studiengebühren		Private Einrichtungen höherer Bildung (nicht-kommerziell) nach Höhe der Studiengebühren	
	niedrig	hoch	niedrig	hoch
	0 ≤ 25	32	42	39
25 ≤ 50	2	8	4	5
50 ≤ 75	4	0	1	0
> 75	12	0	6	0
	50	50	50	50

Quelle: NCES – IPEDS; eigene Berechnung des Verfassers

Tab. 3: Anzahl der 200 öffentlichen und privaten Einrichtungen höherer Bildung (nicht-kommerziell) mit den niedrigsten bzw. höchsten Studiengebühren, gegliedert nach Anteilgruppen von Studierenden aus ethnischen Minderheitengruppen, 1991

kriterien durch hohe Studiengebühren in Gang gesetzt werden. In nur fünf der fünfzig teuersten privaten Einrichtungen sind mehr als 25% Studierende aus ethnischen Minderheiten eingeschrieben, während sich unter den 50 preiswertesten öffentlichen Colleges und Universitäten immerhin 18 Institutionen fanden, in denen der Anteil der ethnischen Minderheiten unter den Studierenden ein Viertel überstieg. Keine der teuersten Universitäten, sowohl öffentlich als auch privat, hatte einen Minderheitenanteil von mehr als 50%.

3. Ethnisch-soziale Disparitäten im Ausbildungs- und Qualifikationsprozeß

Marginalisierten Gruppen stehen nur eingeschränkte Möglichkeiten aufsteigender sozialer Mobilität zur Verfügung. Der Schule und dem Ausbildungsprozeß kommen dabei signifikante Bedeutung zu. War das Streben nicht-dominanter ethnischer Minderheitengruppen primär nach gesellschaftlicher Emanzipation ausgerichtet, so galt die allererste Aufmerksamkeit der schulischen Chancengleichheit. Der Konflikt um die Schule kann, kultur- und zeitübergreifend, als Grundmotiv der Auseinandersetzungen zwischen Mehrheits- und Minderheitengruppen aufgefaßt werden (vgl. MEUSBURGER 1996; TOMIAK 1991). Das Konfliktpotential reicht von der prinzipiellen Teilnahmemöglichkeit am Unterricht über Qualität, Dauer und Sprache des Unterrichts, Art und Inhalt der Lehrerbildung, Bezahlung der Lehrer sowie Gestaltung des Lehrplans und der Prüfungen bis zur schulischen Infrastruktur und zur personellen Besetzung der Schuladministration. In den USA ist dieses Spannungsfeld seit

vielen Jahrzehnten virulent, wobei ein Studium der Geschichte der ethnischen Minderheiten lehrt, daß die Auseinandersetzungen im Schulbereich vor allem in jüngerer Zeit, nach Ende des Zweiten Weltkrieges, an Intensität und Heftigkeit zugenommen haben. Unter Angehörigen von Minderheitengruppen gilt der schulische Ausbildungsprozeß als entscheidendes Moment zum beruflich-sozialen Aufstieg, wenn auch zahlreiche empirische Resultate ernüchternd dafür sprechen, daß gleiche Ausbildung nicht automatisch mit gleichem Einkommen verbunden sein muß (NEIDERT & FARLEY 1985, S. 849; SMITH et al. 1996, S. 259f.). Konsequenterweise muß monetäre Gleichheit oft durch zusätzliche Ausbildungsanstrengungen (über)kompensiert werden, wie HIRSCHMAN & WONG (1984, S. 602) am Beispiel der *Asian Americans* festgestellt haben. Dennoch hat sich vor allem unter der asiatisch-amerikanischen und der schwarzen Bevölkerung die Einstellung durchgesetzt, daß eine erfolgreiche Schulausbildung der wichtigste Bestandteil eines sozioökonomischen Aufstiegs ist (KING 1993, S. 117).

Im folgenden soll dem Konfliktfeld "Schule und ethnische Minderheiten in den USA", sowohl in einigen seiner historischen Facetten, als auch in ausgewählten aktuellen Problemen, etwas ausführlicher nachgegangen werden. Die Analyse wird dabei auf die zwei größten ethnischen Gruppen der USA, die schwarzen Amerikaner (*African Americans*) und die Amerikaner spanischer Herkunft (*Hispanics*), Bezug nehmen und, abschließend, eine theoretische Brücke zu den ideologischen Grundsäulen des Bildungswesens, wie sie in Kapitel 2 dargelegt wurden, zu schlagen versuchen.

3.1 *African Americans* – Ausbildungsindikatoren im historischen Rückblick

Die Bildungsgeschichte der schwarzen Minderheit ist gepflastert von gravierenden Benachteiligungen und empfindlichen Diskriminierungen (BULLOCK 1967; WEINBERG 1977). Sicherlich hat sich die Situation im Laufe der Zeit, vor allem seit Ende der 1950er Jahre, kontinuierlich verbessert, spätestens seit der konservativen Phase der 80er Jahre ist jedoch deutlich geworden, daß *African Americans* nach wie vor in zahlreichen Indikatoren zum Bildungs- und Qualifikationsstand der Mehrheitsbevölkerung hinterherhinken.

Allen Beteuerungen der Unabhängigkeitserklärung und der Verfassung zum Trotz war es Schwarzen bis weit in das 19. Jahrhundert hinein nicht möglich, eine Schule zu besuchen. Die Fesseln der Sklaverei beließen die schwarzen Amerikaner in einem Status der "compulsory ignorance" (WEINBERG 1977, S. 11). Explizite Strafandrohungen für (weiße) Personen, die Schwarzen auch nur eine kümmerliche Ausbildung ange-deihen ließen, wie sie etwa 1770 per Gesetz in Georgia, 1830 in Louisiana und 1832 in Alabama erlassen wurden (WHITEAKER 1990, S. 7; WEINBERG 1977, S. 13), waren nur die Spitze eines Eisbergs, der hunderttausende von schwarzen Amerikanern jeglicher Zukunftsaussichten beraubte. Selbst zu einem Zeitpunkt, als das öffentliche Schulsystem bereits ein einigermaßen gut ausgebautes Standortnetz geschaffen hatte, stand ein Schulbesuch für Schwarze außer Diskussion. Natürlich sollte man bei Pauschalaussagen dieser Art wenigstens zwischen den Nord- und Südstaaten der

USA differenzieren und dabei feststellen, daß manche Staaten des Nordens, allen voran Massachusetts, New York und Pennsylvania, bereits seit Anfang des 19. Jahrhunderts recht fortschrittliche und minderheitenfreundliche Schulgesetze erlassen hatten (vgl. FRANKLIN & MOSS 1994⁷, S. 99ff), doch waren solcherlei Gesetze nicht selten von Bigotterie begleitet, da ihre Proponenten genau wissen konnten, daß nur sehr wenige Personen von den liberalen Schulmaßnahmen profitieren würden – 1850 waren 97% der Schwarzen in den USA in den Südstaaten konzentriert (BLUME 1987, S. 133), wo "enforced ignorance" weiterhin das Alltagsleben bestimmte.

Gesetze zur Einführung der Schulpflicht, 1852 erstmals in Massachusetts in Kraft getreten, galten vorerst nicht für schwarze Amerikaner. Doch auch für Teile der weißen Mehrheitsbevölkerung hatten Gesetze zur Schulpflicht eher empfehlenden denn verbindlichen Charakter, oft mangelte es den entsprechenden Verordnungen an Durchschlagskraft. Hinzu kam die übliche Praxis der Kinderarbeit, die den Interessen einer Einschulung diametral entgegenstand. In zahlreichen Fällen ist auch fehlendes Einverständnis der Eltern überliefert (ALTENBAUGH, MARTIN & ENGEL 1995, S. 25). Zwar hatten bis 1890 immerhin 20, nach anderen Angaben sogar 27 Bundesstaaten (WATKINS 1994², S. 3842; REYES 1989, S. 19) die Schulpflicht per Gesetz verordnet, den Initiativen war aber nicht immer durchschlagender Erfolg beschieden. Wie aus Abbildung 2 ersichtlich, ging der relative Anteil der in den öffentlichen Schulen eingeschriebenen Bevölkerung in zahlreichen Bundesstaaten des Nordostens und des Mittelwestens sowie des Westens zwischen 1880 und 1890 zurück. Besonders die Zielgebiete der Masseneinwanderung aus Europa sind durch sinkende relative Schulbeteiligung gekennzeichnet (vgl. auch GILMORE-LEHNE 1993, S. 2421). Zu beachten ist allerdings, daß sich die Relationswerte in Abbildung 2 mangels auch nach Altersgruppen gegliederter Daten auf die Gesamtbevölkerung beziehen. Für den Süden der USA – und das wird aus Abbildung 2 ebenso ersichtlich – stellten die letzten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts den Beginn eines Aufholprozesses dar, in praktisch allen Staaten des historischen Südens von Delaware bis Texas nahm der in öffentlichen Schulen registrierte Anteil der Bevölkerung zu. Das teilweise jedoch sehr niedrige Ausgangsniveau (Louisiana 1880: 8,7%) darf dabei nicht vergessen werden. Bis heute scheint für den Süden der USA symptomatisch zu sein, daß Mississippi bis 1983 keine gesetzlich geregelte Schulpflicht kannte (KOZOL 1991, S. 131).

Daß die Bemühungen zur Einführung der gesetzlichen Schulpflicht nicht überall, am wenigsten noch bei schwarzen Amerikanern, von Erfolg gekrönt waren, legen auch die historischen Daten zur Alphabetisierung nahe. Zwar hatten der Bürgerkrieg und die Weichenstellungen, die unmittelbar nach dessen Ende zugunsten der schwarzen Minderheit im Rahmen der Sklavenbefreiung getroffen wurden, entscheidend dazu beigetragen, daß überhaupt erst einmal gemeinsame und ernsthafte Anstrengungen zur Schaffung eines Schulsystems für Schwarze unternommen wurden, wobei sich philanthropische und religiös motivierte Gesellschaften und Assoziationen ein besonderes Verdienst erworben haben (ANDERSON 1988, S. 289ff; BOWLES & DECOSTA 1971, S. 44ff; FRANKLIN & MOSS 1994⁷, S. 201f.), die zur Verfügung stehenden Mittel und Instrumente waren aber in vielen Fällen so bescheiden, daß die Bildungs-

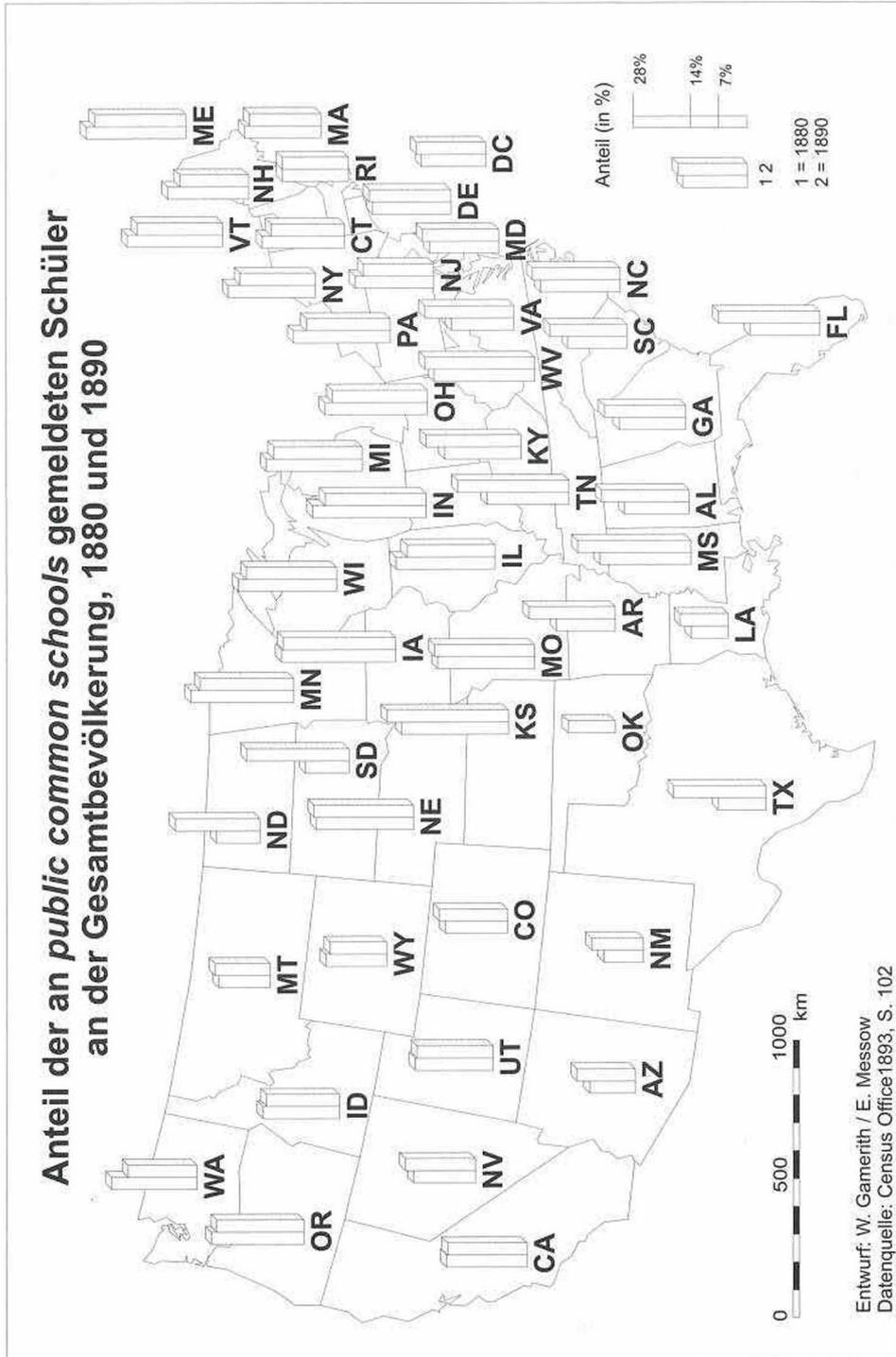


Abb. 2: Schüler an *public common schools* in den USA (1880 und 1890), nach Bundesstaaten

reformen an weiten Teilen der schwarzen Bevölkerung spurlos vorübergingen (MILLER 1982). Kümmerliche Schulgebäude, überfüllte Klassenzimmer, bescheidenste Lehrmittel und rationierte Lehrergehälter waren wenig dazu angetan, Schüler länger als ein, zwei oder drei Jahre an den Unterricht zu binden. Ende des 19. Jahrhunderts erreichten in Mississippi nur 0,5 Promille (!) der schwarzen Kinder eines Jahrgangs die zwölfte Schulstufe (BUTTLAR 1981, S. 145).

Abbildung 3 zeichnet ein recht divergentes Bild der räumlichen Verteilung der Analphabetenrate um die Jahrhundertwende. Die Staaten der ehemaligen Konföderation im Süden zeigen noch im Jahre 1890 teils außergewöhnlich hohe Analphabetenraten unter schwarzen Amerikanern mit einem Spitzenwert von über 72% für Louisiana. Obwohl in den zwei Jahrzehnten bis 1910 eine positive Entwicklung in Richtung Alphabetisierung stattfand, liegt die Analphabetenrate auch dann noch in vielen Südstaaten bei über 30 und 40% – Werte, die die weiße Bevölkerung, sowohl die einheimische als auch die im Ausland geborene, längst hinter sich gelassen hatte.

Von einer merklichen Verbesserung der Situation am Schulsektor kann bei *African Americans* frühestens ab den 1930er Jahren gesprochen werden, wenn man von der Zeit der *Reconstruction* absieht, in der zunächst vieles nach einer grundlegenden Reform der Beziehungen zwischen Mehrheit und Minderheit aussah (OGBU 1978, S. 108; WINDHORST 1983, S. 162), deren positive Ansätze jedoch von einer neuen Phase strikter Rassentrennung ab 1877 erstickt wurden. Erst die per Gerichtsurteil erfolgte Verbannung von Rassenschranken aus den Schulen – so mühsam und schleppend sie ab 1954 auch nur vorankommen konnte und in einer nicht enden wollenden Diskussion zu versiegen drohte – und gezielte Protestaktionen im Rahmen der Bürgerrechtsbewegung ab den 50er Jahren vermittelten die triste schulische Situation der schwarzen Amerikaner einer breiteren Öffentlichkeit.

Die größten Fortschritte der schwarzen US-Amerikaner im Ausbildungs- und Qualifikationsbereich (sinkende Wiederholerraten in Elementar- und Sekundarschulen, steigende Abschlußraten in *high schools*, zunehmende Übertrittsraten in Colleges und Universitäten, wachsende Anteile von Akademikern, größere berufliche Mobilität von schwarzen Frauen) waren in den späten 60er und in den 70er Jahren zu verzeichnen. Diesem Aufschwung folgte eine Phase der Ernüchterung in den späten 70ern und während der 80er Jahre, verbunden mit einigen Rückschlägen der Bürgerrechtsbewegung; eine Phase, die von kritischen Bewertern (vgl. z.B. CHAMBERS 1990; YEAKY 1988) voll und ganz der konservativen Politik REAGANS zugeschrieben wurde. In die Bildungspolitik zog ein streng ökonomischer, manchmal auch mechanistischer Geist ein, der "Ausbildung" primär vor den Karren wirtschaftlicher Interessen spannen wollte (BUTTLAR 1992, S. 112ff). Während REAGANS Regierungszeit prallten die unterschiedlichen Interessen innerhalb der Schuldiskussion mit ganzer Härte aufeinander – von offizieller Seite geforderte Leistungssteigerung und Eliteförderung versus von liberalen Kräften moniertes Streben nach mehr Chancengleichheit (vgl. FRÜHBRODT 1991, S. 143f.). Programmatische Inhalte der Bildungspolitik REAGANS, wie die geplante Auflösung des *Department of Education* zugun-

**Anteil der Analphabeten unter der schwarzen Bevölkerung (1890; 1900; 1910)
sowie unter der einheimischen
und der im Ausland geborenen weißen Bevölkerung (1910)**

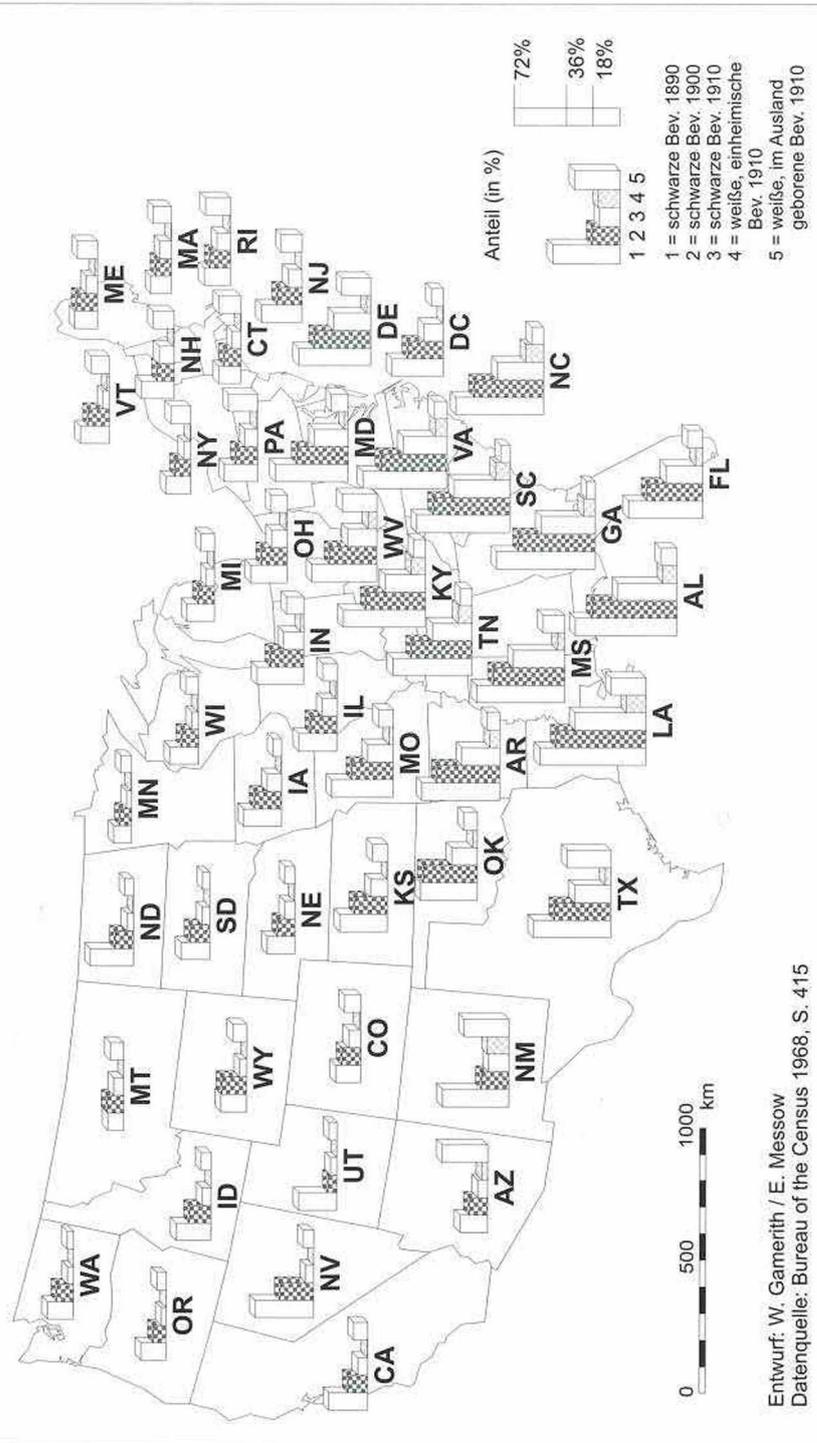


Abb. 3: Analphabeten unter der schwarzen und weißen Bevölkerung der USA (1890; 1900; 1910), nach Bundesstaaten

sten einer Stärkung der dezentralen Verwaltung, die anvisierte Aufweichung der rechtlichen Bestimmungen verschiedener *affirmative-action*-Programme (vgl. SCHAEFER 1988³, S. 109) oder die tatsächlich vorgenommene Kürzung von Stipendien, waren kaum dazu angetan, die erhitzte Diskussion zu beruhigen. Seit den 80er Jahren steht ein großer Teil der schwarzen Minderheit sozioökonomisch an ungünstigerer Position als noch vor zwanzig oder dreißig Jahren (vgl. SWINTON 1987) – ein Faktum, das im übrigen auch für die ärmeren Segmente der weißen Mehrheitsbevölkerung gilt. Dropout-Raten, Jugendarbeitslosigkeit, Drogenmißbrauch und alarmierende Kriminalitätszuwächse sind die äußeren Symptome struktureller Disparitäten, wie sie – mit fataler Wirkung – auch dem Bildungssystem zu eigen sind. In dieser Situation ist es nur ein schwacher Trost, daß eine rasch größer werdende ethnische Gruppe, so heterogen sie auch nach innen hin sein mag, am besten Wege dazu ist, den desparaten *African Americans* zusehends den Rang abzulaufen: die spanischstämmigen Amerikaner (*persons of Hispanic origin*).

3.2 *Hispanics* – das Problem einer "vergessenen" Minderheit

Die Existenz einer spanischsprachigen Minderheit war vielen US-Amerikanern lange Zeit verborgen geblieben. Wenn überhaupt, dann nahm der Durchschnittsamerikaner lediglich die sich auf *African Americans* fokussierende Minderheitendiskussion wahr. An Artikulationen schwarzen Widerstands schien man sich gewöhnt zu haben, Bilder von Verhandlungsdelegationen oder Protestkundgebungen in Washington waren alltäglich. Eruptionen hispanischer Identität jedenfalls waren bis in die 60er Jahre ausgeblieben. Im Zensus herrschte lange Zeit Uneinigkeit, unter welchem Terminus welche Gruppe von Menschen zusammengefaßt werden sollte (CORTÉS 1980, S. 697) – bis einschließlich der Zählung von 1920 wurden überhaupt nur die mexikanischen Immigranten und ihre Nachfolgegeneration ausgewiesen (REICH 1989, S. 18), die Existenz alteingesessener, spanischsprechender Gruppen in New Mexico oder Texas kümmerte wenig und war deshalb nicht im Zensus erfaßt. Es dauerte bis 1968, als schwarze Amerikaner bereits wichtige Erfolge in ihren Emanzipationsbemühungen verbuchen konnten, bis der Begriff "*Hispanic*" erstmals Eingang in die offizielle politische Diktion fand – nachdem Präsident JOHNSON eine "National Hispanic Week" ausgerufen hatte (MELVILLE 1994, S. 90).

Aus alldem verwundert es wenig, daß eine umfassende Geschichte des Bildungswesens im amerikanischen Südwesten bisher noch nicht geschrieben worden ist. *Hispanics* und deren Bildungschancen wurde auch von wissenschaftlicher Seite vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit zuteil. Das Schulsystem im Südwesten, dem ursprünglichen Hauptsiedlungsgebiet der *Hispanics*, bevor eine verstärkte Dispersion in die städtischen Zentren, bis weit hinein in den Mittelwesten, einsetzte, erscheint bei einer historischen Betrachtung selbst gegenüber dem Schulwesen im Süden der USA rückständig. Unter mexikanischer Hoheit ab 1821 waren selbst Ansätze eines öffentlichen Schulsystems inexistent (WEINBERG 1977, S. 141), ein *Status quo*, der sich auch unter der englischsprachigen Verwaltung wenig änderte. So erhielt New Mexico seine erste öffentliche Schule nicht vor 1871 – und entsprechend niedrig sind die

Einschulungsraten auch noch gegen Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. Abb. 2). Daß spanischstämmige Amerikaner vorerst nicht am öffentlichen Schulwesen teilhaben durften, gehörte zu den ungeschriebenen Gesetzen der damaligen Zeit. Bildungsplaner und Schuladministratoren zeigten sich im Südwesten besonders erfinderisch, was die Einführung von Segregationsmaßnahmen betraf. Texas gehörte zu den Staaten, in denen sich der Separationsgeist der Jim-CROW-Gesetze überdeutlich manifestierte (SANCHEZ 1972; vgl. auch MONTEJANO 1987). Woher die gängige Segregationspraxis an den Schulen des Südwestens kam und ob sie südstaatlichen Strukturen entlehnt wurde oder nicht, daran hat sich vor allem ein Streit unter Historikern und weniger unter den direkt Betroffenen entzündet (vgl. z.B. SAN MIGUEL 1984).

Auch in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts änderte sich nur wenig an den tristen Ausbildungs- und Qualifikationsstrukturen der *Hispanics*. So waren 1928 nur vier Prozent der Kinder von *Mexican Americans* in Texas in *high schools* gemeldet (MANUEL, zitiert nach WEINBERG 1977, S. 146). Reformen im Lehrplan ließen landwirtschaftlichen Unterricht und Handarbeit in den Vordergrund treten und beschränkten dadurch die Ausbildung auf wenig qualifizierte Tätigkeiten. *Vocational-Training* erschien Bildungsplanern als die geeignetste Anpassung des Lehrplans an die Bedürfnisse von *Hispanics* (SAN MIGUEL 1986). Erste, auch gerichtliche Klagen gegen die Segregation von spanischsprachigen Amerikanern im öffentlichen Schulwesen waren vereinzelt ab den späten 1940er Jahren zu vernehmen (ALLSUP 1977). Durch ein Gerichtsurteil aus dem Jahre 1945 war zwar ethnische Separierung *de jure* abgeschafft worden, blieb *de facto* jedoch unverändert. Erst nachdem sich breitere Schichten der schwarzen US-Amerikaner in unterschiedlichen Bürgerrechtsinitiativen engagiert hatten, ging ein Ruck auch durch die *Hispanic*-Bevölkerung. "Black Power" erhielt ein Pendant in der Bewegung des "Chicanismo"; 1968 wurde der *Mexican American Legal Defense and Education Fund* (MALDEF) gegründet, eine Organisation, die im Laufe der 70er Jahre zahlreiche Gerichtsprozesse zur Wahrung der Rechte der *Hispanics* anstrengen sollte (VÉLEZ 1994).

Die Erfolge all dieser Bemühungen, wenn man sie an den formalen Bildungsabschlüssen der spanischstämmigen Bevölkerung in den USA mißt, sind – bestenfalls – als bescheiden zu bezeichnen. Überdurchschnittlich viele Wiederholer an den Schulen (BEAN & TIENDA 1987, S. 257; DEFREITAS 1991, S. 195f.), hohe *high school*-Abbrecherquoten (1983 beendeten 80% der *Puerto Ricans* in New York City die Schule vorzeitig – CALITRI, zitiert nach RODRÍGUEZ 1989, S. 122), geringere Übertrittszahlen in Colleges und Universitäten sowie verbreiteter funktionaler Analphabetismus (CORTESE 1985, S. 28; ORTIZ 1989) sind die wenig ermutigenden Grundkonstanten der Ausbildungs- und Qualifikationsstrukturen unter den *Hispanics*. Abbildung 4 zeigt für die 15 größten *Metropolitan Statistical Areas* der USA die Anteile der Akademiker (Personen mit *bachelor*- oder höherwertigem Abschluß), gegliedert nach den drei größten ethnischen Gruppen. Nur in Washington DC, Miami und Philadelphia steigt die *Hispanic*-Akademikerquote über die der schwarzen US-Amerikaner an – alles Ausnahmen, die die Regel bestätigen. Washington DC und Philadelphia beherbergen ausgedehnte, großteils von *African Americans* bewohnte Armenviertel, die

dafür verantwortlich sind, daß hier die Zahlen der Personen mit Universitätsabschluß relativ niedrig sind. Umgekehrt wohnen in der Metropolitanregion Miami zahlreiche Amerikaner kubanischer Abstammung, die das Bildungsniveau unter den *Hispanics* deutlich nach oben heben. Die ausgesprochen ungünstigen Merkmale von Bildung und Qualifikation unter den *Hispanics* dürfen also nicht über beträchtliche Unterschiede innerhalb der Gruppe, wie sie durch die beiden Pole "Puerto Ricans" und "Cubans" markiert werden, hinwegtäuschen. Regional stößt man immer wieder auf überraschende Abweichungen, wie das Beispiel der *Hispanics*, in diesem Fall der Kubaner, in Miami lehrt.

Obwohl die spanischsprechende Minderheit in den USA seit Mitte der 80er Jahre durch kontinuierlich steigende (legale und illegale) Einwanderungsbewegungen aus Mexiko, Zentral- und Südamerika sowie durch vermehrte Medienpräsenz ein wenig näher ins Zentrum des öffentlichen Interesses rückte, gestaltet sich ihre sozioökonomische Situation in mancher Hinsicht noch immer als ein täglicher Kampf ums Überleben. Vor allem die Unsicherheiten der illegalen Einwanderer, von denen viele als Arbeitsmigranten in der Agrarwirtschaft tätig sind, auf dem Arbeitsmarkt mit latenten Kündigungs- und Verhaftungsrisiken sind hier zu nennen. Daß Kinder von in der US-Landwirtschaft beschäftigten mexikanischen Wanderarbeitern an einem regulären Schulunterricht teilnehmen, ist mehr Fiktion denn Realität. Die Marginalisierung der spanischsprachigen Minderheit in den USA wird dadurch noch verstärkt, daß die Gruppe nur durch wenig effiziente Lobbies ihren Einfluß in Washington geltend machen kann – ganz im Unterschied zu den schwarzen Amerikanern. Auch hier kommt die Heterogenität innerhalb der Gruppe, deren Spektrum von alteingesessenen *Spanish Americans* in New Mexico bis zu jüngst eingewanderten Flüchtlingen aus der Dominikanischen Republik reicht, zum Tragen (vgl. HURTADO & ARCE 1987). Oft ist die Tatsache, daß die betreffende Person in den USA oder im Ausland geboren wurde, ein stärker verbindendes Element als die spanische Sprache. Ob sich unter diesen Umständen so etwas wie eine gemeinsame *Latino*-Identität zu bilden vermag (wenn denn dies überhaupt als erstrebenswertes Ziel akzeptiert werden kann), mit deren Hilfe dann Schritte aus der Marginalisierung heraus unternommen werden können, bleibt abzuwarten.

3.3 Schule, soziale Mobilität und Assimilation

Das US-amerikanische Schulsystem ist, angelehnt an die Traditionen der politischen Kultur, zwei dialektisch angeordneten Grundprinzipien verpflichtet, die sich auch in der organisatorischen und räumlichen Struktur des Bildungswesens (vgl. Kap. 2) nachzeichnen lassen. Die Verfassung verquickt egalitäre mit individuell-elitären Positionen, ohne das daraus resultierende Spannungsfeld auflösen zu können. Im Schulsystem behilft man sich mit einer dezentralen Kompetenzverlagerung, um den individuellen Ansprüchen Genüge zu tun, bei gleichzeitiger zentraler Koordination gewisser Standards, um das Bild allgemeiner Gleichheit zu wahren. Im Ergebnis bleibt das Postulat von Egalität jedoch zur Hauptsache unerfüllt, lediglich die interne Organisation und Gliederung in *elementary* und *high schools* garantiert ein bestimmtes Maß an Uniformität und Chancengleichheit.

Es mag schon schwierig genug sein, die Gratwanderung zwischen Egalitarismus und Individualismus im Schulsektor unbeschadet zu überstehen. Das Unterfangen erhält jedoch noch zusätzliche Brisanz, wenn es sich um den Schul- und Ausbildungsprozeß von Minderheitengruppen handelt, deren spezifische Merkmale besondere Beachtung und auch verfassungsrechtlich garantierten Schutz verdienen. Wo Angehörige ethnischer Gruppen sensibilisiert sind, bedarf es spezieller Anstrengungen, schulische Prozesse und Strukturen zu legitimieren. Dieser Sektor ist zu heikel, als daß darin die Mehrheit ohne entsprechende Legitimation vor der ethnischen Minderheitengruppe agieren dürfte. Die Dialektik, von der das US-amerikanische Bildungssystem seinen theoretischen Hintergrund ableitet und die in einer höchst disparitären Struktur des Schulwesens ihren organisatorisch-räumlichen Niederschlag findet, wird von einem zusätzlichen Spannungsfeld, dem zwischen ethnischer Mehrheits- und Minderheitenbevölkerung, überlagert.

Wenn man diese komplexe Anordnung in ihre einzelnen Bestandteile zerlegt, so läßt sich – vereinfacht – festhalten, daß die unter Legitimationsdruck gegenüber ethnischen Gruppen stehende weiße Mehrheitsbevölkerung zwei unterschiedliche Strategien anwendet, um die Diskrepanz zwischen Egalitarismus und Individualismus zu überbrücken. *African Americans*, die auf die Wahrung egalitärer Werte pochen, wird mit der Zielvorgabe der sozialen Mobilität ein hohes Maß an Individualismus eingeräumt, während für *Hispanics* Egalitarismus das Ziel ist, das man mit verstärkten Assimilationsbestrebungen erreichen möchte.

Viele schwarze Amerikaner haben sich den Gedanken der aufsteigenden sozialen Mobilität durch Schulerfolg zu eigen gemacht (vgl. z.B. SMITH 1989, S. 427), obwohl die Diskussion darüber noch kein Ende gefunden und wissenschaftlich-empirische Untersuchungen kein eindeutiges Resultat gezeitigt haben. Die Verbindung zwischen Bildungserfolg und sozialem Aufstieg folgt einem meritokratischen Schema (CHENG, BRIZENDINE & OAKES 1979, S. 275), das – so einleuchtend es auch klingen mag – nicht immer auf ungeteilte Zustimmung gestoßen ist. In ihrer theoretischen Abhandlung zur sozialen Konstruktion von *Dropouts* haben PAPAGIANNIS, BICKEL & FULLER (1983, S. 382) beispielsweise kritisiert, daß "[...] in a class-based society mobility through meritocratic means is largely mythical". Man kann wohl annehmen, daß beide – Befürworter des Konzepts der "sozialen Mobilität" wie ihre Kritiker – plausible Argumente vorweisen können und in gewisser Weise beide Standpunkte akzeptabel sind.

Für die Kritiker spricht allerdings das Faktum, daß der Bildungsabschluß bei Schwarzen nicht immer mit einer adäquaten beruflichen Tätigkeit verbunden sein muß. Anhand einer historischen Studie konnte GROSSMANN (1989, S. 257) darlegen, daß Anfang des 20. Jahrhunderts von den Absolventinnen einer schwarzen *high school* für Mädchen in Pittsburgh 56% als Hausgehilfinnen und Dienerinnen "endeten", in einem Tätigkeitsfeld also, das in keiner Relation zum damaligen Wert dieser Ausbildung stand. OGBU (1978, S. 28ff; 1983, S. 174f.; 1986, S. 30f.; 1988, S. 142ff; 1990, S. 128f.) hat dieses Phänomen für die heutige Situation von schwarzen Amerikanern

untersucht und den Begriff des "job ceiling" geprägt – einer beruflichen Schranke, jenseits derer nur wenige *African Americans* vorzustößen vermögen. Nach OGBU werden die schwarzen Schüler und Jugendlichen zwar zu sozialer Mobilität über den Weg der schulischen Qualifikation motiviert, eine tatsächliche "Belohnung" in Form von Berufsfeldern, die den erreichten Qualifikationsniveaus entsprechen, bleibt jedoch aus. Die Reaktionen darauf seien reduzierte Erwartungen und bestenfalls gedämpfter Optimismus (OGBU 1983, S. 180f; TAYLOR et al. 1994, S. 21).

Gleichzeitig mit dem Anreiz der sozialen Mobilität wird *African Americans* durch das Schulsystem der Mehrheitsbevölkerung ein relativ großer individualistischer Spielraum offeriert. Zudem entbindet der Gedanke, daß soziale Mobilität jedem durch den Bildungsweg offensteht, von der egalitären Verpflichtung, für Gleichheit zu sorgen – nach dem Motto "Jeder ist seines Glückes Schmied". Bei der Gruppe der *Hispanics* kommt vor allem ein anderer Mechanismus zum Tragen, der die Kluft zwischen Egalitarismus und Individualismus überbrücken helfen soll. Assimilation dient hier als ein Vehikel in Richtung Einheit und Gleichheit (*equality*).

Assimilationsbestrebungen, die den *Hispanics*, und hier vor allem den Amerikanern mexikanischer Herkunft, galten, ziehen sich durch die gesamte Bildungsgeschichte des Südwestens und nehmen phasenweise geradezu groteske Züge an. 1870 deklarierte ein texanisches Gesetz Englisch zur Unterrichtssprache in allen öffentlichen Schulen (VÉLEZ 1994, S. 151). Ab 1918 ging man einen Schritt weiter, indem der Gebrauch der spanischen Sprache auf dem Schulgelände verboten wurde (OLNECK & LAZERSON 1980, S. 314). Die Methoden, die man zum Erreichen dieses Ziels anwenden zu müssen glaubte, übertrafen sich gegenseitig an Skurrilität, Subtilität und Zynismus. In den von mexikanischen Amerikanern besuchten Schulen in Harlingen, beispielsweise, wurde ein "English Club" eingerichtet, den nur diejenigen Schüler besuchen durften, die vorher sechs Wochen lang kein Wort Spanisch gesprochen hatten (VÉLEZ 1994, S. 153). Der spanische Vorname der Kinder wurde, bis in die 1970er Jahre, sofort bei Schuleintritt angliisiert (CARTER 1971, S. 224f.), die Einstellung von rein anglophonen Lehrern war die Regel. Mittlerweile hat sich der Assimilationssturm gegen *Hispanics* etwas gelegt, vorübergehend jedenfalls, und die sprachliche Identität unter *Hispanics* ist soweit gestärkt, daß keine größeren Veränderungen im Sprachgebrauch zugunsten von Englisch zu erwarten sind. Dennoch hat gerade die Phase der Bildungspolitik unter den Präsidenten REAGAN und BUSH gezeigt, daß assimilatorische Bestrebungen noch nicht verebbt sind und daß Assimilation weiterhin als ein probates Mittel erscheint, die Uniformität im Schulsektor auf Kosten von Individualismus und Freiheit zu festigen. Das vehemente Auftreten öffentlicher Bewegungen wie der von "English-only" (vgl. TARVER 1994) mahnt ebenfalls dazu, die Situation der *Hispanics* weiterhin genau im Auge zu behalten.

Ideologie und politische Tradition haben das amerikanische Schulsystem angereichert und in Verbindung mit dem Konfliktpotential mehrerer großer, aber doch minoritärer Gruppen zu einem Experimentierfeld sozialer Sprengsätze gemacht. Der Aufsatz sollte darlegen, wie die beiden grundverschiedenen Dispositionen von "De-

mokratie / Egalitarismus" und "Freiheit / Individualismus" ihre bildungspolitischen und -strukturellen Entsprechungen finden und wie diese in räumlichen Disparitäten weiterzuverfolgen sind. Die ideellen Spannungen innerhalb des Bildungswesens sind derart etabliert und zementiert, daß die unweigerlich daraus resultierenden Konflikte nur dann ein Ende nehmen können, wenn einer der beiden Ansprüche reduziert oder überhaupt fallengelassen wird.

4. Zusammenfassung

Aspekte von "Schule", "Ausbildung" und "Qualifikation" genießen einen hohen Stellenwert in der US-amerikanischen Öffentlichkeit. Bildungspolitische Agenden werden regelmäßig sowohl von Fachleuten als auch von führenden Politikern in die allgemeine Diskussion eingebracht. In kaum einer anderen Gesellschaft ist das Bewußtsein um die Bedeutung von schulischen Fragen so fest verankert wie in den USA. Anhand einiger Beispiele wird illustriert, welchen nachhaltigen Einfluß verschiedene offizielle Untersuchungsberichte über den *Status quo* des US-amerikanischen Schulwesens auf die Bildungspolitik der vergangenen vier Jahrzehnte hatten.

Im Mittelpunkt der Analyse stehen traditionelle ideologische Dogmen der politischen Kultur der USA und ihre Rückkoppelung auf die Struktur des Bildungswesens. "Demokratie" und "Egalitarismus" auf der einen, "Freiheit" und "Individualismus" auf der anderen Seite – beide legitimiert in direkter historischer Ableitung der Unabhängigkeitserklärung (*Declaration of Independence*) und der Verfassung (*Constitution*) – gehören zu den wichtigsten Grunddispositionen der US-amerikanischen politischen Kultur. Sie lassen sich auch in der Struktur des Bildungssystems ausmachen, wie anhand der Kompetenzen der lokalen Schulverwaltung und der immensen Bedeutung des Privatschulsektors dargestellt wird. Den dabei auftretenden räumlichen Gegensätzen liegt ein ähnliches Muster zugrunde, das den Nordosten mit Schwerpunkt Neuengland und den "Tiefen Süden" (*Deep South*) der USA als Gegenpole zeigt. Ein zusätzliches, weniger in der politischen, als vielmehr in der wirtschaftlichen Tradition der USA verankertes Prinzip – "Monetarismus" – bestimmt das Schulwesen und läßt die Unterschiede zu europäischen Schulsystemen noch markanter hervortreten.

Schließlich wird die Situation ausgewählter ethnischer Minderheitengruppen in dieser ideologisch-strukturellen Disparität nachgezeichnet. *African Americans* wurde mehrere Generationen lang praktisch jede Art von Bildung vorenthalten. Erst seit dem Ende des 19. Jahrhunderts lassen sich Ansätze zur Entwicklung eines – segregierten – Schulwesens feststellen. *Hispanics* waren noch isolierter und drängenderen Assimilationsbestrebungen ausgesetzt als die schwarzen Amerikaner und zeigen bis heute ausgesprochen ungünstige Bildungs- und Qualifikationsstrukturen. Die Befunde für beide Minderheitengruppen werden abschließend in Beziehung zu den theoretischen Säulen des Bildungssystems gesetzt.

5. Summary

Werner Gamerith: The educational system in the U.S.A – Spatio-social disparities and egalitarian versus elitist ideals

'Schooling', 'education' and 'qualification' are topics emphatically debated by the American public. Hardly any other society is as conscious of educational matters as the American one. Some examples presented here are to show the influence various public status quo reports had on American educational politics in the past four decades.

This paper focuses on the traditional ideological foundations of political culture in the United States and on some implications for the educational system. Concepts of 'democracy' and 'egalitarianism' on the one hand as well as 'freedom' and 'individualism' on the other hand – all of them directly legitimized by the 'Declaration of Independence' and the 'Constitution' – are among the most important features of American political culture. They also apply to the educational system: direct control by local school boards and the increasing importance of the private school sector are but two examples. The pattern of spatial disparities shows two extremes, namely the Northeast, particularly New England, and the Deep South respectively. Moreover a specific feature of American culture, though primarily an economic rather than a political one, shapes schooling and education, too: 'monetarism' results in marked differences between the educational systems of the United States and of Europe.

Finally the paper discusses the position of some ethnic minority groups with respect to structural disparities of schooling. For a number of generations African Americans were practically barred from any kind of formal schooling, and only since the end of the 19th century there was some – segregated – schooling. The Hispanics were even more isolated, and attempts at assimilation were more pronounced. Their educational status still is highly unfavourable. The theoretical foundations of the school systems and the educational situation of these two minorities are contrasted.

6. Literaturverzeichnis

- ALANEN A.R. (1995), Back to the Land: Immigrants and Image-Makers in the Lake Superior Region, 1865 to 1930. In: THOMPSON G.F. (Hrsg.), *Landscape in America*, S. 110-140. Austin.
- ALLSUP C. (1977), Education is Our Freedom: The American G. I. Forum and the Mexican American School Segregation in Texas, 1948-1957. In: *Aztlán*, 8, S. 27-50.
- ALTENBAUGH R.J., ENGEL D.E., MARTIN D.T. (1995), *Caring For Kids: A Critical Study of Urban School Leavers*. London, Washington DC. 215 S.
- ANDERSON J.D. (1988), *The Education of Blacks in the South, 1860-1935*. Chapel Hill, London. 366 S.

- BANDEIRA DE MELLO V., SIETSEMA J.P. (1995), *State Profiles of Public Elementary and Secondary Education, 1991-1992* (= NCES 95-668). Washington DC. 494 S.
- BEAN F.D., TIENDA M. (1987), *The Hispanic Population of the United States* (= *The Population of the U.S. in the 1980s. A Census Monograph Series*). New York. 456 S.
- BEHRMANN G.C. (1993), *Das amerikanische Bildungswesen*. In: WASSER H. (Hrsg.), *USA. Politik, Gesellschaft, Wirtschaft* (= *Grundwissen Länderkunde*, 5), S. 237-270.
- BLUME H. (1987), *USA. Eine geographische Landeskunde. Teil I: Der Großraum in strukturellem Wandel* (= *Wiss. Länderkunden*, 9/I). 392 S.
- BODNAR J. (1985), *The Transplanted. A History of Immigrants in Urban America*. Bloomington. 294 S.
- BOORSTEIN M.F. (1990), *The Location of Preschool Facilities: Some Spatial and Social Interactions*. In: *Journal of Geogr.*, 89, 6, S. 239-252.
- BOWLES F., DECOSTA F.A. (1971), *Between Two Worlds. A Profile of Negro Higher Education*. New York et al. 326 S.
- BROUGHMAN St. et al. (1994), *Private School Universe Survey, 1991-92* (= NCES 94-350). Washington DC. 71 S.
- BULLOCK H.A. (1967), *A History of Negro Education in the South. From 1619 to the Present*. Cambridge/Mass. 339 S.
- BUREAU OF THE CENSUS (Hrsg.) (1968), *Negro Population in the United States: 1790-1915*. New York. 844 S. (Nachdruck von 1918)
- BUTTLAR A. (1981), *Rassisch getrennte Schulen im Süden der USA, 1890-1950. Politische, rechtliche und ökonomische Faktoren* (= *Marburger Beitr. z. Vergl. Erziehungswiss. u. Bildungsforschung*, 15). Marburg. 305 S.
- BUTTLAR A. (1992), *Grundzüge des Schulsystems der USA*. Darmstadt. 154 S.
- CARTER T.P. (1971), *Mexican Americans in School: A History of Educational Neglect*. In: STONE J.C., DENEVI D.P. (Hrsg.), *Teaching Multicultural Populations: Five Heritages*, S. 197-246. New York.
- CENSUS OFFICE (Hrsg.) (1893), *Report on Education in the United States at the Eleventh Census: 1890*. Washington DC. 141 S.
- CHAMBERS J.L. (1990), *Black Americans and the Courts: Has the Clock Been Turned Back Permanently?* In: *State of Black America*, S. 9-24.
- CHENG Ch.W., BRIZENDINE E., OAKES J. (1979), *What Is "An Equal Chance" for Minority Children?* In: *Journal of Negro Education*, 48, 3, S. 267-287.
- COFFEL P.F. (1991), *Trends of the Student Dropout Rate in High Schools Since World War II as Reported in the Literature*. Saint Louis Univ., Diss. 147 S.
- COLEMAN J.P. et al. (1966), *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC. 737 S.
- CORTÉS C.E. (1980), *Mexicans*. In: THERNSTROM S. (Hrsg.), *Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups*, S. 697-719. Cambridge.
- CORTESE A.J. (1985), *The Denial of Access: Chicanos in Higher Education*. In: *Cornell Journal of Social Relations*, 18, S. 28-39.
- CRAWFORD J. (1992), *Hold Your Tongue. Bilingualism and the Politics of "English Only"*. Reading (Mass.) et al. 324 S.
- DEFREITAS G. (1991), *Inequality at Work. Hispanics in the U.S. Labor Force*. New York, Oxford. 284 S.
- DORN S.J. (1992), *Creating the Dropout: An Institutional and Social History of School Failure*. Univ. of Pennsylvania, Diss. 368 S.
- DOYLE D.P. (1985), *The Storm before the Lull: The Future of Private Schooling in America*. In: BUNZEL J.H. (Hrsg.), *Challenge to American Schools. The Case for Standards and Values*, S. 147-165. New York et al.

- ENSMINGER M.E., SLUSARCICK A.L. (1992), Paths to High School Graduation or Dropout: A Longitudinal Study of a First-Grade Cohort. In: *Sociology of Education*, 65, 2, S. 95-113.
- FANT H.J. (1990), The Public High School Dropout as a Continuing Dilemma: A Historical Perspective, 1900 to the Present. East Texas State Univ., Diss. 161 S.
- FLIEGEL S., MACGUIRE J. (1993), *Miracle in East Harlem. The Fight for Choice in Public Education*. New York. 244 S.
- FOWLER W.J. Jr. et al. (1993), *Public School Education Financing for School Year 1989-90* (= NCES 93-095). Washington DC. 71 S. + Anhang.
- FRANKLIN J.H., MOSS A.A. Jr. (1994), *From Slavery to Freedom. A History of African Americans*. New York. 680 S.
- FRÜHBRODT L. (1991), Schul- und Hochschulwesen. In: HOLTFRERICH C.-L. (Hrsg.), *Wirtschaft USA. Strukturen, Institutionen und Prozesse*, S. 143-176, 443-446. München – Wien.
- GAMERITH W. (1996), Ausbildungs- und Qualifikationsstrukturen ethnischer Minderheiten in den USA. In: BARSCH D., FRICKE W., MEUSBURGER P. (Hrsg.), *100 Jahre Geographie an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (1895-1995)* (= *Heidelberger Geogr. Arb.*, 100), S. 159-173.
- GILMORE-LEHNE W.J. (1993), Literacy. In: CAYTON M.K., GORN E.J., WILLIAMS P.W. (Hrsg.), *Encyclopedia of American Social History*, Vol. III, S. 2413-2426. New York et al.
- GLAZER N., UEDA R. (1980), Policy Against Prejudice and Discrimination. In: THERNSTROM S. (Hrsg.), *Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups*, S. 847-858. Cambridge.
- GROSSMAN J.R. (1989), *Land of Hope. Chicago, Black Southerners, and the Great Migration*. Chicago, London. 384 S.
- HALCÓN J.J., REYES Maria del la Luz (1991), "Trickle-Down" Reform: Hispanics, Higher Education, and the Excellence Movement. In: *The Urban Review*, 23, 2, S. 117-135.
- HANDLIN O. (1952), *The Uprooted. The Epic Story of the Great Migrations that Made the American People*. Boston.
- HARDWICK S.W. (1993), *Russian Refuge. Religion, Migration, and Settlement on the North American Pacific Rim*. Chicago, London. 237 S.
- HARRISON B. (1972), *Education, Training, and the Urban Ghetto*. Baltimore, London. 267 S.
- HIRSCHMAN Ch., WONG M.G. (1984), Socioeconomic Gains of Asian Americans, Blacks, and Hispanics: 1960-1976. In: *American Journal of Sociology*, S. 584-607.
- HOLZNER L. (1996), Stadtland USA: Die Kulturlandschaft des American Way of Life (= *Petermanns Geogr. Mitt., Erg.heft*, 291). 142 S.
- HURTADO A., ARCE C.H. (1987), Mexicans, Chicanos, Mexican Americans, or Pochos... Que somos? The Impact of Language and Nativity on Ethnic Labeling. In: *Aztlán*, 17, 1, S. 103-130.
- JACKSON R.H. (1992), The Mormon experience: the plains as Sinai, the Great Salt Lake as the Dead Sea, and the Great Basin as desert-cum-promised land. In: *Journal of Historical Geogr.*, 18, 1, S. 41-58.
- JORDAN W.D., LITWACK L.F. (1991), *The United States. Combined Edition*. Englewood Cliffs. 928 S.
- KAESTLE C.F. (1993), Public Education. In: CAYTON M.K., GORN E.J., WILLIAMS P.W. (Hrsg.), *Encyclopedia of American Social History*, Vol. III, S. 2493-2506. New York et al.
- KAMPHAUSEN G. (1992²), Ideengeschichtliche Ursprünge und Einflüsse. In: ADAMS W.P. et al. (Hrsg.), *Die Vereinigten Staaten von Amerika* (= *Länderbericht d. Bundeszentrale f. Polit. Bildung*, 1), S. 259-280.
- KATZ I. (1971), Urban Education: School Segregation, Desegregation, and Integration. In: DEIGHTON L.C. (Hrsg.), *The Encyclopedia of Education*, 9, S. 369-376. New York.

- KING S.H. (1993), The Limited Presence of African-American Teachers. In: *Review of Educational Research*, 63, 2, S. 115-149.
- KOMINSKI R., ADAMS A. (1994), Educational Attainment in the United States: March 1993 and 1992 (= *Current Population Reports, Population Characteristics, P20-476*). Washington DC. 101 S. + Anhang.
- KOZOL J. (1991), *Savage Inequalities. Children in America's Schools*. New York. 262 S.
- LAMPARD E.E. (1986), The New York Metropolis in Transformation: History and Prospect. A Study in Historical Particularity. In: EWERS H.-J., GODDARD J.B., MATZERATH H. (Hrsg.), *The Future of the Metropolis*. Berlin. London. Paris. New York. *Economic Aspects*, S. 27-110. Berlin, New York.
- LAVIN D.E., CROOK D.B. (1990), Open Admissions and Its Outcomes: Ethnic Differences in Long-Term Educational Attainment. In: *American Journal of Education*, 98, 4, S. 389-425.
- MCDILL E.L., NATRIELLO G., PALLAS A.M. (1986), A Population at Risk: Potential Consequences of Tougher School Standards for Student Dropouts. In: *American Journal of Education*, 94, S. 135-181.
- MCLAUGHLIN D. et al. (1995), *Private Schools in the United States: A Statistical Profile, 1990-91* (= NCES 95-330). Washington DC. 196 S.
- MELVILLE M.B. (1994), "Hispanic" Ethnicity, Race and Class. In: WEAVER T. (Hrsg.), *Handbook of Hispanic Cultures in the United States: Anthropology*, S. 85-106.
- MEUSBURGER P. (1996), Educational Achievement, Language of Instruction, and School System as Key Elements of Minority Research. In: FRANTZ K., SAUDER R.A. (Hrsg.), *Ethnic Persistence and Change in Europa and America. Traces in Landscape and Societ* (= *Veröff. der Univ. Innsbruck*, 213), S. 187-222.
- MICKELSON R.A., SMITH S.S. (1992), Education and the Struggle against Race, Class, and Gender Inequality. In: ALLEN W.R., EPPS E.G., HANIFF N.Z. (Hrsg.), *Race, Class, and Gender. An Anthology*, S. 359-376. Belmont (Cal.).
- MILLER LaMar P. (1982), Black Education. In: *Encyclopedia of Educational Research*, 1, S. 211-219. New York – London.
- MILLS N. (Hrsg.) (1979), *Busing U.S.A.* New York, London. 376 S.
- MONTEJANO D. (1987), *Anglos and Mexicans in the Making of Texas, 1836-1986*. Austin. 383 S.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (NCES) (Hrsg.) (1993), *Integrated Postsecondary Education Data System 1991 – IPEDS (CD-ROM)*. Washington DC.
- NEIDERT L.J., FARLEY R. (1985), Assimilation in the United States: An Analysis of Ethnic and Generation Differences in Status and Achievement. In: *American Sociological Review*, 50, S. 840-850.
- OGBU J.U. (1974), *The Next Generation. An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood* (= *Studies in Anthropology*). New York, London. 275 S.
- OGBU J.U. (1978), *Minority Education and Caste. The American System in Cross-Cultural Perspective*. New York, San Francisco, London. 410 S.
- OGBU J.U. (1983), Minority Status and Schooling in Plural Societies. In: *Comparative Education Review*, 27, S. 168-190.
- OGBU J.U. (1986), The Consequences of the American Caste System. In: NEISSER U. (Hrsg.), *The School Achievement of Minority Children. New Perspectives*, S. 19-56. Hillsdale, London.
- OGBU J.U. (1988), Black Education. A Cultural-Ecological Perspective. In: McADOO H.P., McADOO J.L. (Hrsg.), *Black Families*, S. 139-154. Beverly Hills.

- OGBU J.U. (1990), Literacy and Schooling in Subordinate Cultures: The Case of Black Americans. In: LOMOTÉY K. (Hrsg.), *Going to School. The African-American Experience* (= SUNY Series, *Frontiers in Education*), S. 113-131, 231-234.
- OLNECK M.R., LAZERSON M. (1980), Education. In: THERNSTROM S. (Hrsg.), *Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups*, S. 303-319. Cambridge.
- ORFIELD G. (1986), Hispanic Education: Challenges, Research, and Policies. In: *American Journal of Education*, 95, 1, S. 1-25.
- ORTIZ V. (1989), Language Background and Literacy Among Hispanic Young Adults. In: *Social Problems*, 36, 2, S. 149-164.
- PAPAGIANNIS G.J., BICKEL R.N., FULLER R.H. (1983), The Social Creation of School Dropouts. Accomplishing the Reproduction of an Underclass. In: *Youth & Society*, 14, 3, S. 363-392.
- PARELIUS A.P., PARELIUS R.J. (1978), *The Sociology of Education* (= Prentice Hall Series in *Sociology*). 407 S.
- RAVITCH D. (1985), *The Schools We Deserve. Reflections on the Educational Crises of Our Times*. New York. 337 S.
- RAVITCH D. (1994), Multiculturalism: E Pluribus Plures. In: PINCUS F.L., EHRLICH H.J. (Hrsg.), *Race and Ethnic Conflict. Contending Views on Prejudice, Discrimination, and Ethnoviolence*, S. 297-306. Boulder, San Francisco, Oxford.
- RAVITCH D. (1995), *National Standards in American Education. A Citizen's Guide*. Washington D.C. 223 S.
- REICH A.H. (1989), The Cultural Construction of Ethnicity. Chicanos in the University (= *Immigrant Communities and Ethnic Minorities in the U.S. and Canada*, 61). 210 S.
- REYES P. (1989), Factors That Affect the Commitment of Children At Risk to Stay in School. In: ALTBACH P.G., LOMOTÉY K. (Hrsg.), *Children At Risk*, S. 18-31. Springfield (Ill.).
- REYNOLDS D.R. (1995), Rural Education: Decentering the Consolidation Debate. In: CASTLE E.N. (Hrsg.), *The Changing American Countryside. Rural People and Places* (= *Rural America*), S. 451-480.
- REYNOLDS D.R., SHELLEY F.M. (1990), Local Control in American Public Education: Myth and Reality. In: KODRAS J.E., JONES J.P. III. (Hrsg.), *Geographic Dimension of United States Social Policy*, S. 107-133. London et al.
- RIPPA S.A. (1988^b), *Education in a Free Society. An American History*. New York, London. 348 S.
- RODRÍGUEZ C.E. (1989), *Puerto Ricans. Born in the U.S.A.* London, Sydney, Wellington. 218 S.
- SAN MIGUEL G. (1984), The Origins, Development, and Consequences of the Educational Segregation of Mexicans in the Southwest. In: GARCIA E.E., LOMELI F.A., ORITZ I.D. (Hrsg.), *Chicano Studies. A Multidisciplinary Approach* (= *Bilingual Education Series*), S. 195-208.
- SAN MIGUEL G. Jr. (1986), Status of the Historiography of Chicano Education: A Preliminary Analysis. In: *History of Education Quarterly*, 26, 4, S. 523-536.
- SANCHEZ G.I. (1972), History, Culture, and Education. In: GOMEZ R. (Hrsg.), *The Changing Mexican-American. A Reader*, S. 24-52. El Paso.
- SCHAEFER R.T. (1988³), *Racial and Ethnic Groups*. Boston, Toronto. 589 S.
- SCHWELIEN M. (1997), Büffeln mit Bill. Präsident Clinton will mit der Schulpolitik Geschichte machen. In: *Die Zeit*, 8 (14.2.1997), S. 29.
- SERGIOVANNI T.J. et al. (1992³), *Educational Governance and Administration*. Boston et al. 432 S.
- SEWELL W.H. (1971), Inequality of Opportunity for Higher Education. In: *American Sociological Review*, 36, 5, S. 793-809.

- SHELLEY F.M. (1994), Local control and financing of education: a perspective from the American state judiciary. In: *Political Geography*, 13, 4, S. 361-376.
- SIEGELE L. (1996), Wettbewerb, Eingangsprüfungen, Studiengebühren, Elitegedanke: Ist Berkeley wirklich besser als Berlin? Der Kanzler bettelt beim Diner. In: *Die Zeit*, 40 (27.9.1996), S. 48.
- SMITH A.W. (1989), Educational Attainment as a Determinant of Social Class Among Black Americans. In: *Journal of Negro Education*, 58, 3, S. 416-429.
- SMITH T.M. et al. (1996), *The Condition of Education 1996 (= NCES 96-304)*. Washington DC. 387 S.
- SNYDER T.D., HOFFMAN C.M. (1995), *Digest of Education Statistics 1995 (= NCES 95-029)*. Washington DC. 515 S.
- SNYDER T.D., HOFFMAN C.M., GEDDES C.M. (1996), *Digest of Education Statistics 1996 (= NCES 96-133)*. Washington DC. 523 S.
- SWINTON D. (1987), Economic Status of Blacks 1986. In: *State of Black America*, S. 49-73.
- TARVER H. (1994), Language and Politics in the 1980s: The Story of U.S. English. In: PINCUS F.L., EHRLICH H.J. (Hrsg.), *Race and Ethnic Conflict. Contending Views on Prejudice, Discrimination, and Ethnoviolence*, S. 206-218. Boulder, San Francisco, Oxford.
- TAYLOR R.D. et al. (1994), Explaining the School Performance of African-American Adolescents. In: *Journal of Research on Adolescence*, 4, 1, S. 21-44.
- TOCQUEVILLE A. de (1987a), *Über die Demokratie in Amerika. Erster Teil von 1835*. Zürich. 703 S.
- TOCQUEVILLE A. de (1987b), *Über die Demokratie in Amerika. Zweiter Teil von 1840*. Zürich. 589 S.
- TOMIAK J. (Hrsg.) (1991), *Schooling, Educational Policy and Ethnic Identity (= Comp. Stud. on Governm. and Non-Dominant Ethn. Groups, I)*. 427 S.
- TRENT W.T. (1991), Student Affirmative Action in Higher Education: Addressing Underrepresentation. In: ALTBACH P.G., LOMOTY K. (Hrsg.), *The Racial Crisis in American Higher Education (= SUNY Series, Frontiers in Education)*, S. 107-132.
- TRUSTY J., DOOLEY-DICKEY K. (1993), Alienation from School: An Exploratory Analysis of Elementary and Middle School Student's Perceptions. In: *Journal of Research and Development in Education*, 26, 4, S. 232-242.
- VÉLEZ W. (1994), Educational Experiences of Hispanics in the United States: Historical Notes. In: PADILLA F. (Hrsg.), *Handbook of Hispanic Cultures in the United States: Sociology*, S. 151-160.
- WATKINS W.H. (1994²), Curriculum for Minorities and Immigrant Children. In: HUSÉN T., POSTLETHWAITE T.N. (Hrsg.), *The International Encyclopedia of Education*, 7, S. 3840-3848. Oxford.
- WEHLAGE G.G., RUTTER R.A. (1986), Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem? In: *Teachers College Record*, 87, 3, S. 374-392.
- WEINBERG M. (1977), *A Chance To Learn: The history of race and education in the United States*. Cambridge et al. 471 S.
- WESCOAT J.L. Jr. (1990), Challenging the Desert. In: CONZEN M.P. (Hrsg.), *The Making of the American Landscape*, S. 186-203. New York, London.
- WHITEAKER L.H. (1990), Adult Education within the Slave Community. In: NEUFELDT H.G., MCGEE L. (Hrsg.), *Education of the African American Adult. An Historical Overview (= Contr. in Afr.-Am. and Afr. Stud., 134)*, S. 3-10.
- WILLIAMS P.W. (1993), New England. In: CAYTON M.K., GORN E.J., WILLIAMS P.W. (Hrsg.), *Encyclopedia of American Social History*, II, S. 905-926. New York et al.
- WINDHORST H.W. (1983), Neger in den USA. In: *Geogr. Rundschau*, 35, 4, S. 161-168.

- WINN K.H. (1993), The Mormon Region. In: CAYTON M.K., GORN E.J., WILLIAMS P.W. (Hrsg.), *Encyclopedia of American Social History*, II, S. 1089-1098. New York et al.
- YEAKEY C.C. (1988), The Public School Monopoly: Confronting Major National Policy Issues. In: SLAUGHTER D.T., JOHNSON D.J. (Hrsg.), *Visible Now. Blacks in Private Schools* (= *Contr. in Afro-Am. and Afr. Studies*, 116), S. 284-307.
- ZASHIN E. (1978), The Progress of Black Americans in Civil Rights: The Past Two Decades Assessed. In: *Daedalus*, 107, 1, S. 239-262.

ZOBODAT - www.zobodat.at

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: [Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft](#)

Jahr/Year: 1998

Band/Volume: [140](#)

Autor(en)/Author(s): Gamerith Werner

Artikel/Article: [Varia. Das US-amerikanische Bildungswesen - räumlich-soziale Disparitäten im Spannungsfeld zwischen egalitären und elitären Prinzipien 161-196](#)