

# **Magisterarbeit**

Schulische Erziehung und Integration von (Migranten-)  
Kindern in einem multikulturellen Gesellschaftssystem  
Beispiel Kalifornien/USA

**Erstprüfer:**  
**Prof. Dr. Josef Held**

**Zweitprüfer:**  
**Prof. Dr. Rainer Treptow**

**Verfasserin:**  
**Vesna Segrt**

Für meine Eltern  
Ignac und Katarina Šegrt

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich versichere an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit nicht schon an anderer Stelle als Qualifikationsarbeit eingereicht habe und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe.

Tübingen, den 29.08.2006

Vesna Segrt

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b>	i
<b>Kapitel 1</b>	
<b>Multikulturalismus und multikulturelle Gesellschaft</b>	
<b>1.1 Die multikulturelle Gesellschaft</b>	1
<b>1.2 Multikulturalismus</b>	3
<b>1.3 Modelle multikultureller Politik</b>	5
<b>1.3.1</b> Gesellschaftliche Strukturierungen und ihr Einfluss auf ethnische Schichtungen	9
<b>1.3.2</b> Der Zusammenhang zwischen Individualismus und einer multikulturellen Gesellschaft	11
<b>1.4 Die Besonderheit des Einwanderungslandes USA</b>	
– <i>Affirmative Action</i>	13
<b>1.4.1</b> Die Bevölkerungszusammensetzung der USA bzw. Kaliforniens	16
<b>Kapitel 2</b>	
<b>Die Rolle der Schule für die Integration in einem multikulturellem Gesellschaftssystem</b>	
<b>2.1 Multikulturelle Erziehung</b>	18
<b>2.2 Die Rolle und Aufgabe der Schule in der Erziehung bzw. in der multikulturellen Gesellschaft</b>	19
<b>2.3 Schulerfolge und Integration</b>	24
<b>2.3.1</b> Schule zwischen Selbst- und Fremdbestimmung	27
<b>2.4 Das amerikanische Schulsystem und dessen Einfluss auf die Integration von Migrantenkinder</b>	28
<b>2.4.1</b> Das amerikanische Schulsystem	28
<b>2.4.2</b> Finanzierung der Schulen und der Einfluss der amerikanischen Wohn- und Arbeitsegregation auf die schulische Bildung	31
<b>2.4.3</b> Teile amerikanischer Schulgeschichte und Integration	33

### **Kapitel 3**

## **Staatliche Programme zur Förderung der schulischen Integration von (Migranten-) Kindern in den USA**

<b>3.1</b>	<b>Das <i>No Child Left Behind</i> Programm (NCLB)</b>	35
<b>3.1.2</b>	Richtlinien des <i>NCLB</i>	36
<b>3.2</b>	<b><i>Academic Performance Index</i> (API)</b>	37
<b>3.3</b>	<b><i>Adequate Yearly Progress</i> (AYP)</b>	39
<b>3.3.1</b>	Folgen durch das Verfehlen eines AYP	41
<b>3.3.2</b>	Der AYP und die <i>Grade Span Method</i>	42
<b>3.3.3</b>	<i>Limited English Proficient Students</i> (LEP) und der AYP	44
<b>3.3.4</b>	Bewertung eines AYP für LEP-Schüler	45
<b>3.4</b>	<b>Lehrer unter dem NCLB</b>	47
<b>3.4.1</b>	Die schwierige Umsetzung der Einstellung qualifizierter Lehrkräfte	50
<b>3.5</b>	<b>Charter Schools (CS)</b>	54
<b>3.6</b>	<b>Zusammenfassung zur staatlichen Förderung der Integration von Migrantenkindern</b>	56

### **Kapitel 4**

## **Beispiele der schulischen Integration von Migrantenkindern und deren Probleme**

<b>4.1</b>	<b>Die Bedeutung der Sprache im Integrationsprozess</b>	
	<b>Beispiel Mountain Shadows MS</b>	59
<b>4.1.1</b>	Die Mountain Shadows Middle School	59
<b>4.1.2</b>	Staatliche Finanzierungshilfen zur Förderung der Integration von LEP-Schülern	62
<b>4.1.3</b>	Bilingualer Unterricht an amerikanischen Schulen	63
	<b>4.1.3.1</b> Kritische Betrachtung bilingualer Programme	65
	<b>4.1.3.2</b> Bedeutung des Alters und der Sprachkompetenz der Erstsprache für die schulische Integration von Migrantenkindern	67
<b>4.1.4</b>	Sprachförderung an der ‚Mountain Shadows MS‘	70
<b>4.1.5</b>	Fazit	72

<b>4.2</b>	<b>Die Umsetzung einer Charter School und deren positiver Einfluss auf die schulische Bildung von Migrant*innen</b>	73
4.2.1	Die Geschichte der Roseland Schulen	73
4.2.2	Selbst- und Fremdbestimmung an den ‚Roseland Schools‘	74
4.2.3	<i>Advanced Via Individual Determination</i> – das AVID-Programm	76
4.2.4	<i>Scholastic Aptitude Tests</i> – die SATs	77
4.2.4.1	Die Geschichte der SATs	78
4.2.4.2	Die SATs als Barriere und Benachteiligungsinstrument	80
4.2.5	Fazit	83
<b>4.3</b>	<b>Die Bedeutung der Sanktionen des NCLB für den amerikanischen Schulalltag - Beispiele der ‚Madison Middle School‘ und weiterer Schulen im ‚Oakland Unified School District‘</b>	84
4.3.1	Die ‚Madison Middle School‘	84
4.3.2	Ausweg ‚Charter School‘ oder Flucht in andere Schulen?	88
4.3.3	Die Bedeutung des kulturellen Hintergrunds der Lehrerschaft für die Integration	91
4.3.4	Fazit	96
	<b>Schlussbemerkungen</b>	98
	<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	vii
	<b>Literaturverzeichnis</b>	ix
	<b>Anhang</b>	xix

## Einleitung

Deutschland ist ein Einwanderungsland, auch wenn dies bislang nicht allen klar geworden ist. Die deutsche Gesellschaft setzt sich aus ca. 14 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund zusammen.<sup>1</sup> Dieser hohe Anteil an multikulturellen Menschenmassen hat die BRD in den letzten fünfzig Jahren zu einer vielfältigeren und vielseitigeren Gesellschaft werden lassen, welche sich nicht nur an kultureller Bereicherung erfreuen kann, sondern sich mit all ihren Individuen großen Herausforderungen stellen muss. Diese Herausforderungen bestehen grob gesprochen in den gesellschaftlichen Integrationsbemühungen, an denen sich alle Gesellschaftsmitglieder beteiligen müssen, wenn die Integration der deutschen Gesellschaft gelingen soll. Dies bedeutet, dass jedes Gesellschaftsmitglied geradezu verpflichtet ist einen für sich passenden Platz in der Gesellschaft zu finden, und dass jedem Mitglied die gleichen Chancen geboten werden müssen, um die gesamtgesellschaftliche Integration nicht zu gefährden. Folglich bedarf es in einer multikulturellen Gesellschaft, wie sie Deutschland stellt, gesellschaftlicher Integrationsbemühungen und einer Integrationspolitik, welche die Chancengleichheit aller ihrer Mitglieder im Hinblick auf ihre Etablierung in der Gesellschaft garantieren. Dies muss v.a. eine Integrationspolitik sein, welche sich daher von Anfang an bemüht, für alle Gesellschaftsmitglieder gleiche Ausgangspositionen für eine faire Gesellschaftspositionierung zur Verfügung zu stellen.<sup>2</sup>

Bildung ist das zentrale Instrument für eine Positionierung in einer Gesellschaft, da sie die Voraussetzungen für eine Platzierung auf dem Arbeitsmarkt stellt. In Deutschland sind Schullaufbahnen im Hinblick auf die stratifizierte Bildungsgänge und deren lautstarker Betonung zusätzlich von Bedeutung. Durch ihre bestimmenden Zuweisungen zu Bildungs- und Karrieremöglichkeiten stellen sie die Richtungen und möglichen Wege einer gesellschaftlichen Platzierung. Sie nehmen Einfluss auf die Chancengleichheit der aufwachsenden Kinder in der BRD. Wie die internationale Vergleichsuntersuchung der OECD-Länder, die PISA-Studie gezeigt hat, ist v.a. die Chancengleichheit von Migrantenkindern in Deutschland und somit ihre Integrationschancen in die deutsche Gesellschaft durch dieses stratifizierte Bildungs- und Schulwesen stark beeinträchtigt.<sup>3</sup> Dies liegt v.a. an der homogenen Ausrichtung des

---

<sup>1</sup> Beck (2005), S. 3.

<sup>2</sup> Beck (2005), S. 7.

<sup>3</sup> Beck (2005), S. 10.

deutschen Bildungs- und Schulwesen, wie die PISA-Studie bestätigt. Länder, die ähnliche Migrationsaufkommen und Schülerschaften aufweisen und dazu ein heterogener ausgerichtetes Bildungs- und Schulwesen besitzen, haben der PISA-Studie nach, weniger Probleme in der Integration von Migrantenkindern als die BRD.

Im Rahmen der Homogenität des deutschen Bildungs- und Schulwesens wird v.a. die Sprachförderung bzw. deren Vernachlässigung bei Migrantenkindern und Kindern aus sozialschwachen Familien als Versagen und ungenügendes Ausgleichen von Chancen bewertet. Besonders die Vernachlässigung des ‚Deutsch als Fremdsprachenunterrichts‘ wird hier angeprangert. Dieser Unterricht vermag schließlich durch verstärkten Einsatz und seine spezifischen Methoden der Sprachvermittlung eine Steigerung der Chancengleichheit benachteiligter Kinder gegenüber ihren vergleichbaren deutschen Peers auf dem Bildungs- und später auf dem Arbeitsmarkt zu garantieren. Die gezielte Eliminierung der Sprachdiskrepanzen ermöglicht höhere Bildungsabschlüsse und so höhere gesellschaftliche Platzierungschancen. Bisher wird diese Tatsache vom deutschen Bildungs- und Schulwesen nicht ganz anerkannt. Vielmehr wird immer noch das soziale Umfeld für Sprachschwierigkeiten bei Kindern zur Verantwortung gezogen.

In dieser Arbeit möchte ich jetzt allerdings nicht die Ergebnisse der PISA-Studie, wie auch nicht die PISA-Studie an sich, untersuchen oder sie gar als Grundlage verwenden. Vielmehr möchte ich nur die Funktion der PISA-Studie als Vergleichswerkzeug und Innovationsmedium nutzen, sowie ihre Methode der Bestimmung dieser Funktion. Aus diesem Grund ist mir besonders die Erfassung der Bildungssituation der teilnehmenden Länder, die Erfassung der unterschiedlichen Voraussetzungen für gelingende Bildungserfolge dieser Länder bzw. soziale Ungleichheiten/Misslagen, welche Bildungserfolge beeinflussen können, und deren in Vergleichsetzen miteinander, von Bedeutung. Diese Vergleichsmethode erscheint mir besonders geeignet für diese Arbeit, da sie konkretere Evaluationsmöglichkeiten und Anregungen für das eigene Bildungssystem bieten kann als die strikte Betrachtung der eigenen Begebenheiten dies tun würden. Sie eröffnet schließlich Einblicke in diverse Strategien eines anderen Bildungswesen bzw. anderer Bildungswesen, wie auch Einblicke in Erfolge und Misserfolge anderer Bildungssysteme und so indirekt in die eigenen. Auf diesem Wege ermöglicht sie Innovationschancen für das eigene System ohne den Umweg über Konzepte und Modelle, welche sich bereits in anderen Bildungssystemen als erfolglos bewiesen haben. Selbstverständlich darf bei dieser



Methode der vergleichende Blick nicht planlos auf eine willkürlich gewählte Nation gerichtet sein. Für einen Vergleich und für Innovationsbestrebungen sollte auf ein Land oder Länder geschaut werden, die dem eigenen Land ähneln. Nur auf diesem Weg ist ein genauer Vergleich und die Adaption von Modellen und Konzepten erfolgsversprechend. Schließlich mag ein zunächst erfolgreich erscheinendes Modell oder Konzept nicht immer erfolgreich für das eigene Land und seine Bevölkerung zu sein, wie auch ein erfolgloses Modell oder Konzept nicht immer erfolglos unter anderen Umständen sein muss; d.h., dass ein erfolgreiches Bildungskonzept und -modell selbst nur Erfolgstendenzen aufweisen kann, wenn es unter ähnlichen Umständen eingesetzt wird.<sup>4</sup> Folglich macht es wenig Sinn, einen vergleichenden Blick auf Länder stark differenzierter Begebenheiten in Bezug auf die eigenen zu richten, wenn man nach Innovationsmöglichkeiten sucht. Dementsprechend ist die Adaption eines Konzepts bzw. Modells und so dessen Anpassung an ein neues System nur durch eine gewisse Nähe und die Kenntnis der eigenen Differenz zum Ausgangspunkt bzw. Ursprungssystem des Konzepts/Modells möglich. Ein Vergleich der Bildungssysteme bedarf daher eines strategisch ausgearbeiteten Blickes, um Innovationen voranzutreiben und brauchbare Anregungen zu erhalten.

In dieser Arbeit werde ich meinen Blick auf die USA und speziell deren Bundesstaat Kalifornien richten. Deutschland ist zwar laut PISA-Studie und Zuwanderungsraten eher mit Schweden in Vergleich zu setzen, doch scheinen die Vereinigten Staaten von Amerika und besonders auch deren Bundesstaat Kalifornien für einen Vergleich geeignet und interessant. Beide, die BRD und die USA, zeichnen sich durch ihre hohe Heterogenität durch Migration aus. In beiden Staaten stellt die Herausforderung der schulischen Integration von Migrantenkindern seit Jahren ein großes Problem dar, welches es zu bewältigen gilt. Speziell das Problem der mangelnden Sprachfertigkeiten der Migrantenkinder und ihrer Eltern und dessen Bedeutung für die Integration der Gesellschaft, wie auch das Problem der sozialen Ausgrenzung von Migranten bzw. sozialschwachen, ähneln sich in beiden Ländern. Zudem scheinen beide in einer Diskussion über die Bedeutung und Effektivität des Föderalismus in Bezug auf das eigene Bildungswesen zu stecken. Daher werde ich mich in dieser Arbeit den amerikanischen Verhältnissen in Hinblick auf die Bildung und die Integration von (Migranten-)Kindern widmen. Ich werde aufzeigen, wie die Vereinigten Staaten von Amerika dem Problem ‚der Balance‘ der Chancengleichheit für alle und

---

<sup>4</sup> Döbert; Fuchs (2005), S. 10.

somit der Integration von Allen begegnen. Dabei werde ich speziell die schulische Integration von (Migranten-) Kindern analysieren und deren Herausforderungen, Möglichkeiten und Konflikte hervorheben.

Ein weiterer Grund meines vertieften Blickes auf die US-amerikanischen Verhältnisse ergibt sich aus der überzeugenden ‚Idee‘ des gleichwertigen Bildungs- bzw. Schulabschlusses für alle Kinder, welche in den USA vertreten wird. Ich möchte mit dieser Arbeit die Chancen und Konfliktfelder der Umsetzung dieser ‚Idee‘ in einem multikulturellen Gesellschaftssystem aufzeigen und durch einen Blick auf die deutschen Verhältnisse und Anforderungen, Anregungen und eventuell Lösungsvorschläge für das deutsche Bildungswesen bieten. Diese Arbeit thematisiert aus diesem Grund auf der Makroebene das Problem der schulischen Erziehung von Kindern bzw. Migrantenkindern in einem multikulturellen Gesellschaftssystem. Die USA und deren Bundesstaat Kalifornien werden als Analyseobjekt eines multikulturellen Gesellschaftssystems verwendet. Sie stellen folglich die Mikroebene dar. Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Schwierigkeiten der schulischen Erziehung von (Migranten-) Kindern in Bezug auf die Integration dieser Kinder in ein multikulturelles Gesellschaftssystem aufzuzeigen. Besonders die Schwierigkeit betreffend der Findung einer kulturellen Ausgewogenheit in der schulischen Erziehung stellen Schwerpunkte dieser Arbeit dar. Im Zusammenhang mit den USA werden daher speziell schulische Integrationsmaßnahmen, die sich auf amerikanische Gesetzesgrundlagen stützen, berücksichtigt und analysiert. Das fokussierte Ziel dieser Arbeit ist daher die schulische Erziehung und Integration von (Migranten-) Kindern in den USA. Im Speziellen fokussiert diese Arbeit die Integrationsbestimmungen des *No Child Left Behind Acts* (NCLB) und einige daraus entstandenen individuellen Umsetzungen von Förderprogrammen an ausgewählten Schulen in Kalifornien. In diesem Zusammenhang finden besonders die Bestimmungen betreffend der Lehrerausbildung und -einstellung Berücksichtigung. Der Grund hierfür ist die enorme Bedeutung der Lehrerqualität für die Ausbildung von Kindern und die sich daraus ergebenden Chancen für die Eingliederung in den Arbeitsmarkt bzw. in die Gesellschaft. Zudem werden in dieser Arbeit die NCLB-Bestimmungen betreffend Schülern mit englischen Sprachdefiziten hervorgehoben, da diese Kinder besonderer Integrationsmaßnahmen bedürfen. Alle in dieser Arbeit hervorgehobenen Bestimmungen und Richtlinien werden im Zusammenhang mit den Leistungsanforderungen des *Academic Performance Index* (API) und des *Adequate Yearly Progress* (AYP) des NCLB betrachtet.

Nach dem Durchlesen dieser Arbeit sollen dem Leser die Schwierigkeiten und die Herausforderungen der schulischen Erziehung von (Migranten-) Kindern in den USA deutlich sein. Er soll erkennen, dass die Bestimmungen des NCLB der amerikanischen Bundesregierung ohne Änderungen der Gesetzesgrundlagen kaum in der Lage sind, durch ihre Maßnahmen in der schulischen Förderung eine gesellschaftliche Integration der (Migranten-) Kinder zu gewährleisten und adäquat zu fördern. Dieses soll dem Leser besonders durch die Hervorhebung der NCLB-Richtlinien und Sanktionen verdeutlicht werden. Die Erklärungen und Ausführungen der Finanzierung des amerikanischen Schulwesens und der gesellschaftlichen Strukturierung sollen dazu ebenfalls einen Beitrag beisteuern. Als positiver Aspekt der NCLB-Bestimmungen sollen dem Leser die Möglichkeiten der Bildung eigener Integrationswege durch Eigeninitiative der Eltern und der Nutzung politischer Strukturen aufgezeigt werden. Das Modell der ‚Charter Schools‘ (CS) soll diese Möglichkeiten der schulischen und gesellschaftlichen Integration von Kindern aufzeigen. Des Weiteren sollen die Ausführungen zum Thema CS dem Leser die Bedeutung der Gewaltenteilung in der schulischen Ausbildung von Kindern verdeutlichen und die Relationen der Verantwortung für gelungene und sogenannte misslungene Integrationsbemühungen hervorheben. Das durch diese Arbeit erworbene Wissen soll den Leser anregen, eigene Innovationsvorschläge für das deutsche Bildungswesen zu formulieren.

Die Arbeit gliedert sich in vier Teile, die dem Leser strukturiert helfen sollen die Problematik der Integration von (Migranten-) Kindern in den USA zu verstehen. Im ersten Teil werden zum besseren Verständnis der Integrationsbestimmungen und gesellschaftlichen Problematik einer heterogenen Gesellschaft, Theorien multikultureller Gesellschaften vorgestellt. Dabei werden besonders die politischen Umsetzungen einer multikulturellen Gesellschaft in einem demokratischen Gesellschaftssystem erläutert – der Multikulturalismus. Der amerikanische Multikulturalismus mit dessen Veränderungsbemühungen wird dabei ebenfalls berücksichtigt. Im zweiten Teil dieser Arbeit wird die Bedeutung der schulischen Ausbildung für die Integration von Kindern in einem heterogenen Gesellschaftssystem hervorgehoben. Um ein besseres Verständnis der schulischen Integration in den USA zu erhalten, wird das amerikanische Schulwesen, sowie dessen gesellschaftliche Finanzierungsabhängigkeit erläutert. Der dritte Teil dieser Arbeit widmet sich explizit den wichtigsten Bestimmungen/Richtlinien des NCLB. Dabei werden die Berechnungsgrundlagen für die schulische Förderung von Kindern nach dem NCLB

erläutert und analysiert. Ein besonderer Fokus wird dabei auf die Förderung von Migrantenkindern und die Ausbildung von Lehrkräften gelegt. Der vierte Teil dieser Arbeit umfasst die Umsetzung der NCLB-Richtlinien und Sanktionen an ausgewählten Beispielschulen in Kalifornien, welche ich im Rahmen des internationalen Forschungsprojektes *Integration von Migrantenkindern in Baden-Württemberg und Kalifornien* der Abteilung für Pädagogische Psychologie am Institut für Erziehungswissenschaft in Tübingen im Oktober 2004 besucht habe. Dieser Teil der Arbeit dient speziell der Verdeutlichung der Schwierigkeiten, der Herausforderungen und der Möglichkeiten der schulischen Integration von (Migranten-) Kindern in den USA bzw. im Bundesstaat Kalifornien.

# Kapitel 1

## Multikulturalismus und multikulturelle Gesellschaft

### 1.1 Die multikulturelle Gesellschaft

Die Bezeichnung ‚multikulturelle Gesellschaft‘ bezieht sich im allgemeinen auf Gesellschaftsformen, die sich kulturell betrachtet nicht homogen zusammensetzen. Die Mitglieder dieser Gesellschaftsformen vertreten unterschiedliche Kulturkreise, stammen ihrer Herkunft nach aus verschiedenen Regionen und besitzen so oft auch unterschiedliche Nationalitäten. Zudem unterscheiden sich gewöhnlich die Erstsprachen vieler Mitglieder dieser Gesellschaftsformen von der offiziellen Sprache der Residenzgesellschaft. Die Bezeichnung ‚multikulturelle Gesellschaft‘ steht folglich für Gesellschaftsformen, welche das vielseitige Bild ihrer Mitglieder nach außen hin vertreten. Dass Gesellschaften im Grunde immer ein vielseitiges Bild ihrer Mitglieder darstellen und daher nie wirkliche homogene Konstrukte bilden, da jeder Mensch ein eigenständiges Individuum ist, wird bei der Verwendung der Bezeichnung ‚multikulturelle Gesellschaft‘ nicht berücksichtigt.<sup>5</sup> Daher wird die Bezeichnung vielmehr nur im Zusammenhang mit Gesellschaftsformen benutzt, die sich aus einzelnen, offensichtlich anderen Gesellschaftssystemen zusammensetzen.

Es gibt im Grunde zwei Arten von multikulturellen Gesellschaften: diejenige, deren einzelne Gesellschaftssysteme parallel nebeneinander herleben und diejenige, die sich mehr und mehr zu einem Ganzen entwickeln, d.h. es gibt Gesellschaften, deren heterogene Komponenten im Laufe der Zeit immer mehr ineinander überfließen und sich zu einem Ganzen verbinden. Gemeint ist hier, dass sich die Unterschiedlichkeit der Gesellschaftsmitglieder durch Angleichung, Anpassung und Kompromisse untereinander relativieren. Dabei wird unter einer Angleichung und Anpassung der Differenzen die Assimilation der Differenzen an eine Leitkultur oder einen Leitkonsens verstanden. Unter Kompromissen wird die Integration der Differenzen verstanden. Zumindest ließe sich dies so interpretieren, da ein Kompromiss die Möglichkeit der Anerkennung und/oder der Toleranz eines Unterschiedes zulässt und nur ein Übereinkommen von Unterschieden voraussetzt. Die Assimilation hingegen verlangt nach einer Veränderung der Differenz.<sup>6</sup> Demzufolge handelt es sich bei verschmelzenden, multikulturellen Gesellschaften um assimilative Gesellschaften. Die

---

<sup>5</sup> Hall (2004), S. 189ff.

<sup>6</sup> Esser (2001), S. 71.

andere Art einer multikulturellen Gesellschaft hingegen steht für eine integrative Gesellschaft. Ihre Mitglieder leben zwar innerhalb einer gemeinsamen politischen, wirtschaftlichen und regionalen Zone zusammen, jedoch ohne nennenswerte kulturelle und soziale Annäherungen zueinander. Zu verstehen ist hier, dass sich die einzelnen Akteure der multikulturellen Gesellschaft in Subgesellschaften gruppieren, die ihren individuellen und kulturellen Persönlichkeiten entsprechen. Diese Subgesellschaften stehen in der ‚idealen‘ multikulturellen Gesellschaft *in gleichgewichtigen, relativ spannungsfreien, wenngleich nicht unbedingt „harmonischen“, Relationen zueinander*<sup>7</sup>. Die Basis der Beziehungen zwischen den Gesellschaften ist nicht von Bedeutung, wie Hartmut Esser, ein bekannter Gesellschaftstheoretiker, bemerkt. Vielmehr ist es von Bedeutung, dass eine Beziehung besteht. Die Beziehung der einzelnen Gesellschaften in einer sich bezeichnenden multikulturellen Gesellschaft versteht Esser als Integration von Systemen oder auch *Systemintegration* genannt. Somit stellt für ihn der Begriff der Integration nur einen *Zusammenhalt von Teilen in einem „systemischen“ Ganzen*<sup>8</sup> dar. Für Esser geschieht die *Systemintegration* unabhängig von der Sozialintegration, da sie ohne das Einverständnis jedes Individuums einer Gesellschaft vonstatten gehen kann. Lediglich die Identifikationspunkte der einzelnen Kulturkreise müssen nah beieinander liegen, d.h. die Differenzen der Kulturen sind nur minimal oder gut miteinander vereinbar. Folglich ist nach Essers Theorie eine ‚multikulturelle Gesellschaft‘ ein Gesellschaftssystem, bestehend aus verschiedenen, parallellaufenden Gesellschaftssystemen, ohne Assimilation auf der System- oder Sozialebene.

Ursache für die Entstehung einer multikulturellen Gesellschaft ist gewöhnlich eine Neugründung eines Staates auf einem Territorium, auf dem sich bereits mehrere Kulturkreise befinden. Kanada kann hier als Beispiel angeführt werden. Eine andere Ursache für die Entstehung einer multikulturellen Gesellschaft kann eine hohe Migrationsflut in eine bereits bestehende Staatsform sein. Ein Zusammenkommen beider Ursachen ist häufig.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> Esser (2001), S. 72.

<sup>8</sup> Esser (2001), S. 65.

<sup>9</sup> Hall (2004), S. 191; Dietrich (2000).

## 1.2 Multikulturalismus

Unter Multikulturalismus versteht man im allgemeinen die Sozial- und Kulturphilosophie eines Landes.<sup>10</sup> Der Multikulturalismus ist die leitende Kraft einer multikulturellen Gesellschaft. Er liefert Strategien zur Bewältigung der Probleme, die heterogene Gesellschaftsformen mit sich bringen.<sup>11</sup> Die Funktion des Multikulturalismus bezieht sich auf die Wahrung der Rechte und Pflichten beteiligter Kulturkreise und Akteure in einem multikulturellen Gesellschaftssystem. Im Falle neuer Kulturströme in ein bereits bestehendes multikulturelles System, besteht die Funktion des Multikulturalismus darin, Änderungen und Angleichungen der Rechte und Pflichten aller beteiligten Kulturen zu steuern und zu bewirken, um so den Frieden in dem betreffenden Land zu sichern. Der Multikulturalismus lässt sich nur demokratischen Systemen zuschreiben, da das Gesellschaftssystem einer multikulturellen Gesellschaft auf der Grundlage der Gleichwertigkeit beteiligter Systeme bzw. einer gewissen Kooperation der Systeme besteht.

Im groben werden zwei Formen des Multikulturalismus unterschieden, der liberale und der radikale Multikulturalismus. Die liberale Form steht für die Gleichberechtigung aller kulturellen Gruppen und deren Akteure unter Berücksichtigung gemeinsamer Bürger- und Menschenrechte.<sup>12</sup> Die Grundlage für die gemeinsamen Bürger- und Menschenrechte ergeben sich aus dem Verständnis der Gleichheit der Menschen nach Kant; d.h., dass dieser Multikulturalismus bemüht ist, die Gleichberechtigung der Individuen vorrangig zu behandeln und nicht unbedingt die der einzelnen kulturellen Gruppen. Folglich steht der liberale Multikulturalismus für eine gemeinsame politische Grundlage, die besonders dem Schutz des Individuums zugute kommen soll. Variierende kulturelle Praxen werden in ihm nur auf der privaten Basis toleriert.<sup>13</sup>

Die radikale Form hingegen sieht in gemeinsamen staatlichen Bestimmungen die Gefahr einer Einschränkung kultureller Wertvorstellungen einzelner Gruppen und lehnt daher diese Art einer gemeinsamen politischen Grundlage ab. Somit steht die radikale Form weitgehend für eine politische Selbstbestimmung aller Gruppen in einer multikulturellen Gesellschaft. Es wird nur eine staatliche Zusicherung von Gruppenrechten in der Gesellschaft gefordert;<sup>14</sup> d.h., dass allen Gruppen die Freiheit

---

<sup>10</sup> Siehe: <http://www.mauspfeil.com/Multikulturalismus.html> ; 19.09.2005.

<sup>11</sup> Hall (2004), S. 188.

<sup>12</sup> Dietrich (2000).

<sup>13</sup> Hall (2004), S. 189.

<sup>14</sup> Dietrich (2000).

gewährt wird ihr Leben frei nach den jeweiligen Gruppenbestimmungen zu führen. Negativ an dieser Form ist, dass die individuellen Rechte und Wünsche einzelner Akteure nur auf der Basis ihrer Zugehörigkeit zu einem Kulturkreis bestimmt und geregelt werden und ihnen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene keine gleichwertigen Rechte und Pflichten zur Verfügung stehen; d.h. nicht jeder Mensch im Gesamtsystem ist gleich.

Die Umsetzungen dieser zwei groben Formen des Multikulturalismus erscheinen in der Realität jedoch nur schwer zu verwirklichen, da das Verständnis der Forderung nach Individualrechten zu Forderungen von Gruppenrechten im großen Maße kollidieren kann. Im Grunde lässt sich sogar sagen, dass die Umsetzung einer gut funktionierenden multikulturellen Gesellschaft überhaupt nur schwer zu realisieren ist. Schließlich fordert das menschliche Verhalten, die einzelnen Identitäten der Akteure einer Gesellschaft und der Fortschritt immer zu nachbesserungsbedürftigen, politischen und gesellschaftlichen Kompromissen, ohne welche das Gesellschaftssystem schwankt und zu zerbrechen droht. Es lässt sich fast sagen, dass die Idee einer multikulturellen Gesellschaft in der Fantasie lebt und sich in der Realität nur auf einem Schlachtfeld befindet, auf dem Waffenstillstand herrscht, welcher jedoch durch ein Fehlverhalten, egal wessen Soldaten, zu einem blutigen Szenario führen kann. Aus diesem Grund ist eine Umsetzung beider Formen in Kombination notwendig, wenn man die ‚multikulturelle Gesellschaft‘ näher an die Wirklichkeit führen will.

Um ein besseres Verständnis der schwierigen Umsetzung einer multikulturellen Gesellschaft zu erhalten, werde ich im folgenden Teil dieser Arbeit kurz vier Umsetzungsmodelle multikultureller Gesellschaftssysteme benennen und sie auf ihre problematische Umsetzung hin erörtern. Als Lösungsvorschlag für eine gelungene ‚multikulturelle Gesellschaft‘ werde ich Hartmut Essers Theorien der Integration in einem multikulturellen System adaptieren und in Bezug setzen. Darüber hinaus werde ich kurz auf das Problem der Identitätsbildung in multikulturellen Gesellschaftssystemen eingehen und dabei das kulturelle Phänomen des Multikulturalismus, den Individualismus, hervorheben. Im Anschluss daran werde ich einen Blick auf den amerikanischen Multikulturalismus werfen. Dabei werde ich besonders auf die Bevölkerungszusammensetzung der USA, speziell jedoch Kaliforniens, und deren Geschichte eingehen. Dieses Vorgehen ist wichtig, um die



heutigen Begebenheiten der schulischen Integration von Migrant\*innen in den USA, und speziell Kaliforniens, deuten und verstehen zu können.<sup>15</sup>

### **1.3 Modelle multikultureller Politik**

Gewöhnlich werden vier Gesellschaftsmodelle eines multikulturellen Systems unterschieden: das Anpassungsmodell, das Verschmelzungsmodell, das Diskriminierungsmodell und das Pluralismusmodell.<sup>16</sup> Das Anpassungs- und Verschmelzungsmodell sind beide Formen eines temporär geplanten Multikulturalismus, da beide auf eine Entstehung einer homogenen Gesellschaft abzielen. Im Anpassungsmodell wird die Assimilation beitretender kultureller Gruppen zu einer Gesellschaft mit einer Leitkultur verlangt, so dass die Leitkultur die zukünftige homogene Kultur der Gesellschaft stellt.<sup>17</sup> Die Leitkultur ist dabei gewöhnlich identisch mit der Aufnahmekultur/Mehrheitskultur. Allerdings kann sie auch ein Konsens unterschiedlich starker Kulturen in einem gemeinsamen Gesellschaftssystem sein. Dieses ist jedoch unwahrscheinlich und empirisch betrachtet unüblich. Um eine erfolgreiche Anpassung der einzelnen Subgesellschaften einer Gesellschaft und deren Akteure zu erzielen, erklärt Esser, muss die Anpassung auf den vier verschiedenen Dimensionen der Assimilation abverlangt werden: kulturell, strukturell, sozial und emotional.<sup>18</sup> Dies bedeutet, dass die einzelnen Systeme und Akteure sich in ihrem kulturellen Verhalten und ihrer kulturellen Ausstattung (kulturelles Humankapital), sowie ihrem Agieren und Interagieren untereinander, ihren Bemühungen einer ‚akzeptablen‘ gesellschaftlichen Platzierung und ihrer Identifikation mit dem Aufnahmeland, den Normen und Werten der Leitkultur annähern müssen.

Das Anpassungsmodell steht in Verbindung mit einer liberalen Form des Multikulturalismus, da in ihm politische Grundlagen für alle Individuen anhand einer Leitkultur gestellt sind. Dieser Multikulturalismus kann auch als konservativer Multikulturalismus bezeichnet werden, weil dieser ebenfalls auf die Assimilation des Individuums abzielt.<sup>19</sup> Die radikale Form des Multikulturalismus würde nicht oder nur schwer für das Anpassungsmodell funktionieren, da dieses eine gemeinsame politische Grundlage voraussetzt, welche mit der radikalen Form in Konflikt steht, weil diese das

---

<sup>15</sup> Hall (1980), S. 339, in: McCarthy (1990), S. 95.

<sup>16</sup> Rex (1986), in: Dietrich (2000).

<sup>17</sup> Hall (2004), S. 189.

<sup>18</sup> Esser (2001), S. 71ff.

<sup>19</sup> Hall (2004), S. 189.

Selbstbestimmungsrecht einer jeden Kultur über den Gedanken einer gemeinsamen politischen Basis stellt und somit auch über die Rechte eines Individuums stellen kann. Daher ist es bei diesem Modell recht unwahrscheinlich, dass sich zwei unterschiedliche Gesellschaftssysteme ohne vorherige Kompromisse in ihren Wert- und Normvorstellungen einander angleichen.

Das Verschmelzungsmodell sieht die Verschmelzung der Kulturen in einer multikulturellen Gesellschaft vor. Diese Verschmelzung soll durch eine wechselseitige Beeinflussung der einzelnen Akteure, aber auch Gruppen erreicht werden. Unter wechselseitiger Beeinflussung werden hier der Austausch und die Adaption von Kulturgütern untereinander verstanden. Das Modell kann in Verbindung mit einem liberalen und radikalen Multikulturalismus auftreten, da eine allgemeine Beziehung zwischen den Kulturkreisen in beiden Formen besteht. Es lässt sich jedoch durchaus annehmen, dass der Verschmelzungsprozess in einem liberalen System schneller vonstatten geht, da eine nähere Ausgangsbasis<sup>20</sup> zwischen den zu verschmelzenden Gesellschaftssystemen besteht. Dieses Modell zielt ebenfalls auf eine homogene Gesellschaft hin.

Das Diskriminierungsmodell kann nur in einem radikalen Multikulturalismus entstehen, da in diesem Modell besonders die Gleichheit des Individuums in Frage gestellt wird. In diesem Modell werden kulturelle Gruppen aufgrund ihrer angeblichen kulturellen Überlegenheit gegenüber anderen Gruppen privilegiert; d.h. die Verankerung der einzelnen Gruppenrechte erfolgt aufgrund einer kulturellen Bewertungsskala - die Grund- und Menschenrechte außer Kraft gesetzt. Dieses Modell kann somit nicht in einem liberalen Multikulturalismus existieren bzw. kann es aufgrund der Diskriminierungspolitik in keinem demokratischen System existieren.

Das Pluralismusmodell ist im Gegensatz zu den bisherigen Modellen als einziges permanent angelegt, weil keine Homogenisierung der Gesellschaft angestrebt wird. Es kann in Verbindung mit einem liberalen, wie auch einem radikalen Multikulturalismus auftreten. Das Pluralismusmodell entspricht der Form, die Esser als ideale ‚multikulturelle Gesellschaft‘ bezeichnet und in seinen Ausführungen und Theorien zum multikulturellen Zusammenleben nutzt. Sie ist eine Kombination der (System-) Integration der Gesellschaft und deren ethnischer Differenzierung. Demzufolge eine Gesellschaft ohne Assimilation der Migranten und ethnischen

---

<sup>20</sup> Als nähere Ausgangsbasis werden gemeinsam beschlossene Individualrechte verstanden.

Minderheiten, verstanden als *Sozialintegration*<sup>21</sup> der Migranten und ethnischen Gruppen in die Aufnahmegesellschaft. In der radikalen Form kann das Pluralismusmodell nur unter Berücksichtigung der allgemeinen Menschenrechte auftreten. Dies bedeutet, dass in der radikalen Form die Gruppenrechte respektiert werden, jedoch die Rechte des Individuums Vorrang haben. Folglich können in dieser Art des Multikulturalismus nur kulturelle Gruppen involviert sein, die intern die gleichen Grundrechte des Individuums vertreten, wie sie von den allgemeinen Menschenrechten gefordert werden, oder nur jene Gruppen, die bereit sind sich hinsichtlich dieser politischen Basis zu assimilieren. Dementsprechend ist zu bemerken, dass bei der Entstehung eines pluralistischen Systems immer eine gewisse Leitkultur vorhanden ist. Diese wird durch den Konsens allgemeingeltender Bürger- und Menschenrechte bestimmt bzw. einem Konsens der Mehrheitskulturen bestimmt. Kulturen, die sich einem solchen System anschließen wollen, werden zunächst auf ihre Kultur und ihre Ähnlichkeiten zu dieser Leitkultur hin analysiert. Anschließend wird die Differenz zur Leitkultur hin bestimmt und als ‚anders‘ anerkannt. Es lässt sich sagen, dass der Eintritt in ein pluralistisches Gesellschaftssystem auf der Grundlage bestimmter Zugangsvoraussetzungen strukturiert ist, welche nicht alle kulturellen Gruppen besitzen oder erreichen. Wie Michael Wieviorka in seinem Buch *Kulturelle Differenzen und kollektive Identitäten* bemerkt, werden von einer multikulturellen Gesellschaft gewöhnlich nur eine Anzahl von Kulturen toleriert und andere zunächst diskriminiert.<sup>22</sup> Dies bedeutet, dass zuerst nur bestimmte Individuen und Gruppen in ein System aufgenommen werden. Dieses Modell besitzt somit eine diskriminierende Komponente, die dem Diskriminierungsmodell ähnlich ist. Schließlich werden zunächst nur kulturelle Gruppen und Akteure im Pluralismussystem zugelassen, die ähnliche kulturelle und soziale Ziele verfolgen wie die Leitkultur selbst. Um diese Ziele gerecht vergleichen und erkennen zu können, werden von der Aufnahmegesellschaft, wie Wieviorka hier bemerkt, bestimmte kulturelle Charakteristika bestimmt und festgelegt. Diese gelten dann als förderungswürdig und als Identifikationsbezugspunkte. Es kommt somit zu einer Kategorisierung von kulturellen und rassistischen Normen und Werten.

---

<sup>21</sup> Als Sozialintegration definiert Esser die Assimilation eines Individuums in eine Aufnahmegesellschaft. Die Anpassung des Individuums wird nach Esser in vier Dimensionen verlangt: kulturell (Sprache), strukturell (Arbeit, Bildung), sozial, (z.B. Heiratsverhalten), emotional (Identifikation mit dem Aufnahmeland). Esser (2001), S. 67ff.

<sup>22</sup> Wieviorka (2003), S. 19.

*„Damit eine multikulturalistische Politik sinnvoll umgesetzt werden kann, ist es wichtig, die Gruppen zu definieren, um die sie sich kümmern will.“[...]“Sie beruht auf einer Kategorisierung.“<sup>23</sup>*

Dies entspricht somit was Slavoj Žižek, ein bedeutender Kulturphilosoph, über den Multikulturalismus sagte, als er ihn als eine Form des Rassismus bezeichnete.<sup>24</sup> Das Pluralismusmodell bietet daher nur jenen Gesellschaftssystemen die Chance sich einem multikulturellen System anzuschließen, die ihre Kategorisierung akzeptieren. Diese Kategorisierung durch die Aufnahmegesellschaft muss dabei einer gewissen Legitimation entsprechen, welche nicht statisch ist, sondern sich im Laufe der Zeit verändern kann. Diese Legitimation ist notwendig, da Folgegenerationen einer Gesellschaft Veränderungen zur gegenwärtigen Gesellschaft aufweisen (können) und so die Legitimation einer Kategorisierung nichtig oder nicht mehr akkurat erscheinen kann.<sup>25</sup>

Annäherungen der einzelnen kulturellen Gruppen oder Akteure erfolgen zunächst nur über die Identifikationspunkte, die von der Mehrheitsgesellschaft ausgehen. Besitzt eine Kultur kaum Identifikationsmöglichkeiten, so wird diese als minderwertig bezeichnet und auf einer dreigliedrigen Skala, wie Wieviorka sagt, am unteren Ende angesiedelt.<sup>26</sup> Der Einstieg in die Skala erfolgt ebenfalls von unten. Der Aufstieg auf der Skala erfolgt nur durch die Assimilation der Akteure und Gruppen an die Leitkultur. Dies bedeutet, dass die Mehrheitskultur als erstes auf der Skala platziert ist und andere Gesellschaften entweder gleichwertig oder je nach ihrem Identifikationsstatus abgestuft angesiedelt sind. Das Skalierungsprinzip einer heterogenen Gesellschaft entspricht einer ‚Politik der Differenz‘ wie Hall und Taylor sie bezeichnen. Besonders Hall macht bewusst, dass die Differenz und deren Bestimmung als solche notwendig und wichtig ist, um den Erhalt einer Demokratie, und so auch einer heterogenen Gesellschaft, zu garantieren.<sup>27</sup>

Die abverlangte Assimilation der Gruppen und deren Akteure ist für einen Aufstieg auf der gesellschaftlichen Skalierung nicht auf allen Ebenen der

---

<sup>23</sup> Wieviorka (2003), S. 115.

<sup>24</sup> Žižek (2004).

<sup>25</sup> Hoffmann-Nowotny (2000), S. 163.

<sup>26</sup> Wievorka (2003), S. 22.

<sup>27</sup> Hall (2004), S. 220; Taylor (1993), S. 27.

gesellschaftlichen Dimensionen nötig.<sup>28</sup> Vielmehr wird v.a. nur eine strukturelle Assimilation der beteiligten Individuen verlangt. Eine Mehrfachannäherung ist laut Esser nicht notwendig und empirisch auch kaum in der Realität zu finden.<sup>29</sup> Ich teile zwar die Notwendigkeit der strukturellen Assimilation für eine gelingende Integration der Systeme und Individuen in einem heterogenen Gesellschaftssystem, behaupte aber auch, dass die Mehrfachintegration empirisch doch vorzufinden ist. Diese Mehrfachintegration entspricht dann allerdings weniger Essers Bild der Integration als Assimilation, sondern tritt eher als tatsächliche Integration in mehreren Gesellschaftssystemen auf. Die tatsächliche Integration versteht sich hierbei als das erfolgreiche Beibehalten von kulturellen, emotionalen und sozialen Fähig- und Fertigkeiten in mehr als nur aus einem Kulturkreis. Damit vertrete ich v.a. die Meinung, dass die Integration durch die Fähigkeit der Hybridisierung des Individuums möglich und bereits vorhanden ist. Zudem denke ich, dass die Mehrfachintegration neben der strukturellen Assimilation notwendig ist, um die kulturelle Vielfalt im pluralistischen Gesellschaftssystem zu erhalten und um struktureller Benachteiligung durch die einzelnen gesellschaftlichen Strukturierungen in den Einzelsystemen zu entgehen.<sup>30</sup>

### 1.3.1 Gesellschaftliche Strukturierungen und ihr Einfluss auf ethnische Schichtungen

Alle Gesellschaftssysteme sind, wie bereits in der Definition der multikulturellen Gesellschaft angedeutet, heterogen. Zumindest sozial betrachtet, da schließlich nicht jeder Mensch die gleichen Begabungen und Neigungen besitzt und so nicht der gleichen Berufsgruppe angehört und das gleiche Humankapital besitzt und besitzen kann. Es lässt sich daher sagen, dass jedes Gesellschaftssystem sozial strukturiert und geschichtet ist. Es bestehen, wie Esser sie benennt, *vertikale soziale Ungleichheiten* in ‚jeder‘ Gesellschaft.<sup>31</sup> Für eine ‚multikulturelle Gesellschaft‘ bedeutet dieses Strukturierungskonzept gewöhnlich die Entstehung ethnischer Schichtungen.<sup>32</sup> Diese sind nicht nur durch die kulturellen Differenzen geprägt und begünstigt, sondern unterliegen, wie bereits Esser sagt, einer weiteren Dimension, der angesprochenen *gesellschaftlichen Strukturierung*. Diese gesellschaftliche Strukturierung ist besonders

---

<sup>28</sup> Esser (2001), S. 71. Gesellschaftliche Dimensionen der Assimilation nach Esser entsprechen kulturellen, sozialen, emotionalen und strukturellen Dimensionen.

<sup>29</sup> Esser (2001), S. 70.

<sup>30</sup> Hoffman-Nowotny (2000), S. 169.

<sup>31</sup> Esser (2001), S. 78.

<sup>32</sup> Siehe Esser (2001), S. 79: „*Ethnische Schichtungen sind gesellschaftliche Systeme der systematischen Über- und Unterordnung ethnischer Gruppen in einer differenzierten Gesellschaft.*“

auf die Diskriminierung der kulturellen Differenzen zurückzuführen und führt nicht nur zu Segmentierungen auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch zu verstärkter Segregation der Kulturen. Es folgt, dass sich verstärkt Klassenunterschiede zwischen den Migrantengruppen und der Aufnahmegesellschaft bilden.<sup>33</sup> Diese Klassenunterschiede wirken wiederum auf die kulturellen Differenzen zwischen der Aufnahmegesellschaft und den Migrantengruppen. Folgen eines solchen Kreislaufes aus kultureller und dadurch bedingter struktureller Benachteiligung können negative Loyalitätsgefühle benachteiligter Akteure und Gruppen gegenüber der Aufnahmegesellschaft sein, welche die Integration der Systeme und Akteure in die Gesamtgesellschaft erschweren können. Wieviorka bezeichnet den Multikulturalismus in solchen Gesellschaftssystemen als einen gespaltenen Multikulturalismus, welcher zwar auf die Differenzen der Kulturen verweist, jedoch die durch die gesellschaftliche Differenzierung entstandenen sozialen Ungleichheiten stark vernachlässigt. Die USA können seiner Meinung nach als Gesellschaftsform mit einem gespaltenen Multikulturalismus bezeichnet werden.<sup>34</sup> Dies mag sicherlich richtig sein, allerdings ließen sich die USA auch als eine Gesellschaftsform mit einem integralen Multikulturalismus bezeichnen. Zumindest teilweise, da dieser Multikulturalismus nicht nur die kulturellen Differenzen anerkennt, sondern auch die dadurch entstehenden sozialen Benachteiligungen bekämpft. In den USA werden schließlich zum Schutz und zur Gleichstellung benachteiligter Gruppen Maßnahmen angewendet, welche angeblich präventiv und defensiv einer sozialen Benachteiligung entgegenwirken sollen.<sup>35</sup>

Die verschiedenen Multikulturalismen sind nach Esser und Wieviorka nicht ohne ethnische Schichtungen möglich, da der Mensch in einem System der Differenz immer versucht, das woran er glaubt als besser darzustellen und sich so höher auf einer Skala ansiedelt. Folglich gelten jene Gesellschaftssysteme, welche an der politischen Macht in einem multikulturellen Gesellschaftssystem sind, in ihrer Position als erstrebenswert. Dies bedeutet, dass das Erreichen ihrer gesellschaftlichen Position und ihres Ansehens in der Gesamtgesellschaft Ziele der Integration stellen. Daher erscheint auch die Präsentation der eigenen Differenz bedeutsam, um in der gesellschaftlichen Skalierung aufzusteigen. Die ethnische Schichtung ist somit fähig, die Integration zu fördern. Es lässt sich sagen, dass die ethnische Strukturierung nicht nur eine Folge der kulturellen Differenz ist, sondern auch der gesellschaftlichen Strukturierung und als

---

<sup>33</sup> Esser (2001), S. 76.

<sup>34</sup> Wieviorka (2003), S. 98.

<sup>35</sup> Z.B. die *Affirmative Action* Bestimmungen – siehe weiteren Verlauf dieses Kapitels

solche eine Notwendigkeit, um eine ‚multikulturelle Gesellschaft‘ nach dem Pluralismusmodell zu führen.<sup>36</sup> Allerdings ist sie in Bezug auf die Integration der Systeme und Akteure nur haltbar, wenn sie durch strukturelle Assimilationsmöglichkeiten begleitet wird. Alles andere wäre ansonsten mehr einem Diskriminierungsmodell als einem Pluralismusmodell einer multikulturellen Gesellschaft ähnlich.

### 1.3.2 Der Zusammenhang zwischen Individualismus und einer multikulturellen Gesellschaft

Eine ‚multikulturelle Gesellschaft‘ ist im Grunde nur durch die teilweise Assimilation ihrer Individuen an eine Leitkultur oder einen Leitkonsens am Leben zu erhalten. Folglich bedarf die ‚multikulturelle Gesellschaft‘ des teilweisen Verlustes der Differenz. Hierbei liegt die Betonung auf dem ‚teilweisen Verlust der Differenz‘, wie auch auf dem ‚Teilweisen‘ selbst. Wie dieser Verlust aussieht und in Erscheinung tritt ist von Individuum zu Individuum unterschiedlich. Dies bedeutet, dass der Individualismus als Persönlichkeitsentwicklung das Leitmotiv einer multikulturellen Gesellschaft und ihrer einzelnen Individuen ist.<sup>37</sup> Der Individualismus erscheint beispielsweise als Überfunktion der strukturellen Assimilation, als ein leitungstragender Mechanismus einer integrierten, heterogenen Gesellschaft. Er bedingt, dass sich die einzelnen Akteure der unterschiedlichen Gesellschaftssysteme im Gesamtsystem soweit zueinander anpassen, angleichen und zugleich differenzieren, dass sie im Grunde zwar verbunden sind, doch noch immer ausreichend voneinander getrennt bleiben, so dass sie als multikulturell gelten können. Weiter bedingt er auch, dass sich neue Formen des Kulturellen bilden, dessen einzelne Komponenten teilweise oder ganz den formenden Ursprüngen dieses neuen Kulturellen ähneln. Demzufolge fordert der Individualismus in heterogenen Gesellschaften, dass sich hybride Kulturen aus den in ihr involvierten Kulturen bilden.

Die Hybridität der Individuen und die Bildung hybrider Kulturen ist besonders den Minderheitenkulturen bzw. den niedrig-skalierten Kulturen vorbehalten.<sup>38</sup> Sie sind es schließlich, die vor der Herausforderung stehen ihre kulturellen Differenzen zur Aufnahmekultur zu reduzieren und zugleich ihre kulturelle Identität nicht zu verlieren.

---

<sup>36</sup> Esser (2001), S. 80.

<sup>37</sup> Wieviorka (2003), S. 89.

<sup>38</sup> Tatum (2003), S. 24.

Sie sind diejenigen, die am meisten die Notwendigkeit verspüren, Differenz über vielseitige Identitäten zu überwinden. Darüber hinaus fällt ihnen die Hybridisierung leichter als höher-skalierten Kulturen, da sie durch ihren Status als gewisser Außenseiter einen einfacheren Einblick in mehrere Kulturen haben. Das familiäre Umfeld versorgt sie mit dem Wissen über die Herkunftskultur. Das Wissen über die Mehrheitsgesellschaft erhalten sie via den strukturellen Integrationsanforderungen an sie durch Bildung und Arbeit. Zudem wird ihnen weiteres Wissen über die Mehrheitskultur via den Medien vermittelt. Der Mehrheitskultur hingegen bleibt gewöhnlich ein genauerer Blick hinter die Kulissen z.B. der Migrantenkulturen verborgen. Zumindest wird er ihnen nicht so leicht gewährt, wie den Emigrierten. Der Mehrheitskultur bleibt zumeist nur ein stereotypes Bild des ‚Anderen‘, das sie beispielsweise aus dem Fernsehen und/oder ihren Erfahrungen aus dem Alltag entnehmen.

Nichtsdestotrotz ist in einer multikulturellen Gesellschaft die Hybridität für die Mehrheitskultur ebenfalls von großer Bedeutung. Speziell deshalb, um aus der Differenz zum Fremden keinen Nährboden für Hass und Vorurteile zu pflegen, sollten alle Gesellschaftsmitglieder fähig sein, sich teilweise in den anderen involvierten Kulturkreisen ihres gesellschaftlichen Gesamtsystems zurecht zu finden, agieren und interagieren zu können. Dies ist auch wichtig, um den Zusammenhalt der unterschiedlichen Formen multikultureller Gesellschaften zu gewähren und ihre unterschiedlichen Ausprägungen der Stabilität zu garantieren. Folglich ist der Individualismus, welcher einhergeht mit der Hybridität, der einzige Ausweg aus der Diskriminierung des Individuums in einem multikulturellen Gesellschaftssystem.<sup>39</sup>

Der Individualismus ist für eine ‚multikulturelle Gesellschaft‘ und den Erhalt ihrer Demokratie wichtig, jedoch auch eine schwere Belastung für die Individuen der Gesellschaft. Sie müssen ständig bemüht sein, eine Balance der Gleichheit und der Differenz und so einer individuellen Abhebung von den anderen Gesellschaftsmitgliedern zu erreichen und zu halten, um eine gute Position in der Gesellschaft zu erreichen, halten und zu steigern. Für manche Individuen ist dies eine Herausforderung, welche nicht leicht zu bewältigen ist. Besonders für ältere Menschen kann dies zu Problemen in der Gesellschaft führen, da es ihnen schwerer fällt sich neu zu orientieren und sich neue Fähig- und Fertigkeiten anzueignen. Für Kinder kann diese Herausforderung eine Diffusion in ihrer Persönlichkeitsausprägung bedeuten, da ihnen

---

<sup>39</sup> Wieviorka (2003), S. 112.



durch die hohen Anforderungen des Individualismus und dessen ständiger Wandlung kaum die nötige Stabilität für die Ausprägung geboten werden kann. Es lässt sich sagen, dass der Individualismus die Integrationsbemühungen der Generationen unterschiedlich bestimmen kann. Dieser differenzierte Aspekt des Individualismus soll für diese Arbeit nicht von besonderer Bedeutung sein, jedoch im Hinterkopf behalten werden, da er im Zusammenhang mit der Erziehung von Kindern, und so der Erziehung und Erziehungsanforderung neuer Generationen steht. In dieser Arbeit soll vielmehr die Problematik des Individualismus in Bezug auf die erschwerte Identitätsbildung bei Kindern durch zu viele Orientierungs- und Identifikationspunkte für das Individuum berücksichtigt werden. Allerdings nur in verkürzter Form und in Verbindung mit der Bedeutung der schulischen Erziehung und der Integration von Kindern.

#### **1.4 Die Besonderheit des Einwanderungslandes USA – Affirmative Action**

Die USA sind im Gegensatz zu der BRD unumstritten ein Einwanderungsland, da bis auf Ausnahme der Ureinwohner Amerikas, alle ihre Einwohner selbst eingewandert sind oder Nachkommen von Einwanderern sind.<sup>40</sup> Die BRD hingegen ist ein Zuwanderungsland (seit 01.01.2005), zumindest bezeichnet sie sich als solches. Dies bedeutet, dass sie einen anderen Integrationsbegriff als die USA verwendet und ihre Integrationsbemühungen offiziell auf der Gewichtung der Assimilation liegen. Folglich ist die BRD eher bemüht sich der Differenz in ihrem Lande durch Anpassung und Angleichung an eine Leitkultur zu entledigen. Die USA im Gegenzug wünschen durch ihren Status als Einwanderungsgesellschaft eine Vielfalt an Differenzen. Zumindest wird dieses Bild nach außen hin theoretisch vertreten. In der Praxis und mit einem genauen Blick ins Innere der amerikanischen Gesellschaft werden jedoch andere Bilder deutlich.

Das konträre Bild der amerikanischen Gesellschaft wird auch durch die Einwanderungsgeschichte des Landes widerspiegelt. Sie entsprach durch ihre Einwanderungsregulierungen immer pragmatischen und gesellschaftlichen Bedürfnissen, welche im Grunde ähnliche Gedankenzüge der Assimilation darstellen. Schließlich werden durch Einwanderungsregulierungen nur jene Völkermassen zugelassen, die der bereits bestehenden Gesellschaft durch ihre Differenz keinen oder

---

<sup>40</sup> Murswieck (2004), S. 597; Alba; Nee (2003), S. 167.

kaum Schaden zufügen können.<sup>41</sup> Dies bedeutet, dass nur Völkermassen zugelassen werden, die der bestehenden Bevölkerung stark ähneln oder in ihrer Fremdheit gewillt sind diese zurückzustellen bzw. bereit sind diese einzutauschen statt langwierig anzupassen. Da diese Praxis nicht immer erfolgreich ist, bzw. da diese Praxis nicht immer ein Ablegen der eigenen Kultur bzw. ‚Zwillingskulturen‘ garantieren kann, welche zur Pluralität beitragen, jedoch keinen Schaden für den bestehenden Multikulturalismus bedeuten, werden in den USA gleichstellende Maßnahmen für die einzelnen Gruppen zur Verfügung gestellt. Die *Affirmative Action* Bestimmungen dienen als Gleichstellungs- und Schutzfunktion der unterschiedlichen kulturellen und sozialen Gruppen in den USA. Sie sollen benachteiligten Gruppen Bevorzugungen oder bevorzugte Behandlung garantieren, um so einer weiteren Benachteiligung, die sich aus ihrer Unterschiedlichkeit und ihrer Positionierung in der amerikanischen Gesellschaft ergibt, entgegen zu wirken. Daher werden die *Affirmative Action* Bestimmungen gewöhnlich auch als kompensatorische Maßnahmen oder Wiedergutmachungen für Diskriminierung verstanden. Oft sind diese Maßnahmen aber auch nur zum Zweck der Steigerung der Vielfalt gedacht.<sup>42</sup> Hierbei werden zielorientierte Umsetzungen der *Affirmative Action* Bestimmungen verfolgt. Dies bedeutet beispielsweise, dass auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt Bewerbungsverfahren auf offenen Prozessen mit dem Ziel der Einstellung oder Aufnahme von heterogenen Bewerbern beruhen.<sup>43</sup> Folglich wird die Herkunft eines Bewerbers als Zugangsvoraussetzung für die höhere Bildung und/oder den Arbeitsmarkt gewertet. Dies erscheint im Sinne der multikulturellen Gesellschaft diskriminierend, und aber auch rechters, zieht man die theoretischen Voraussetzungen für pluralistische Gesellschaftssysteme hinzu.

Die *Affirmative Action* Bestimmungen wurden bereits durch Präsident Lyndon B. Johnson im Zuge der Bürgerrechtsbewegungen im Jahr 1965 in den USA eingeführt. Daher werden sie vor allem als bevorzugende Maßnahmen für ‚farbige‘ Gesellschaftsmitglieder betrachtet und auch angegriffen. Als Angriffspunkte dienen speziell ihre Betrachtungsweise als Kompensation für die Sklaverei und die unterdrückende Positionierung ‚Farbiger‘ als Bürger zweiter Klasse vor der Zeit der Bürgerrechtsbewegungen der 1950er und 1960er Jahre. Dabei wird besonders auf die Tatsache plädiert, dass die heutigen Generationen der ‚farbigen‘ Bevölkerungsgruppen gesetzlich betrachtet nicht mehr als benachteiligt gelten, und daher diese

---

<sup>41</sup> Murswiek (2004), S. 600; Alba; Nee (2003), S. 168.

<sup>42</sup> Swain (2004), S. 137.

<sup>43</sup> Swain (2004), S. 137; Tatum (2003), S. 117.

Wiedergutmachungen diskriminierend auf andere Bevölkerungsgruppen wirken.<sup>44</sup> Befürworter der *Affirmative Action* Bestimmungen argumentieren hingegen, dass diese Art der Unterstützung und Bevorzugung notwendig ist, da die Geschichte der Unterdrückung noch heute Auswirkungen auf ‚farbige‘ Bevölkerungsgruppen hat. Schließlich seien ihnen nur wenige Ressourcen zur Verfügung gestellt worden, die sie über Generationen hätten weitergeben oder erhöhen können, um bis heute einen vergleichbaren Status zu anderen Bevölkerungsgruppen zu erreichen.<sup>45</sup> Zu den Befürwortern und denen, welche die Bestimmungen ablehnen, gehören Bevölkerungsgruppen mit und ohne bevorzugten Nutzen durch die Bestimmungen selbst. Diejenigen, welche einen Nutzen aus den *Affirmative Action* Bestimmungen ziehen könnten, lehnen diese ab, da sie die Bestimmungen als Provokationen und Stigmatisierungen betrachten, welche nur zum Ausdruck bringen wollen, dass die Mitglieder benachteiligter Gruppen die Benachteiligung nicht auch aus eigenen Kräften überwinden könnten.<sup>46</sup> Bei dieser Ablehnung wird besonders Gewichtung auf die negativen Folgen der Stigmatisierung gelegt. Diese sei mitverantwortlich, dass z.B. der Bildungsstatus der Mitglieder benachteiligter Gruppen nicht ansteigt. Die Stigmatisierung und die Bevorzugung bewirkten schließlich ein Absinken der Anforderung und der Erwartungen der Gesamtgesellschaft an die benachteiligten Gruppen, wie aber auch der Ambitionen der stigmatisierten Gruppen selbst. Diese müssten sich nicht mehr anstrengen als es die Anforderungen der *Affirmative Action* Bestimmungen von ihnen fordern.<sup>47</sup> Folglich seien die *Affirmative Action* Bestimmungen mitverantwortlich, dass sich die gesellschaftlichen Positionierungen der benachteiligten Gruppen nicht verbessern, sondern sogar unterdrückt würden. Bildung bedeutet schließlich Aufstieg und Macht. Beides wird durch die *Affirmative Action* Bestimmungen zurückgehalten. Die *Affirmative Action* Bestimmungen in den USA können daher nicht wirklich als gelingende Integrationsmaßnahmen für sozialbenachteiligte Gesellschaftsmitglieder angesehen werden. Folglich muss der amerikanische Multikulturalismus weiterhin als gespaltener statt als integraler bezeichnet werden.

Der Rückbezug der Stigmatisierung auf das Bildungsniveau und die Platzierungsmöglichkeiten benachteiligter Gruppen werde ich in Bezug auf die

---

<sup>44</sup> Mansfield (1986), S. 96; Wieviorka (2003), S. 103.

<sup>45</sup> Swain (2004), S. 157; Mansfield (1986), S. 98.

<sup>46</sup> Swain (2004), S. 428ff; Wieviorka (2003), S. 111.

<sup>47</sup> Mansfield (1986), S. 100.

Zugangsvoraussetzungen zur höheren Bildung nochmals kurz anschneiden. Allerdings werden die Ausführungen zu den *Affirmative Action* Bestimmungen im Großen und Ganzen in dieser Arbeit recht kurz gehalten, da sie ansonsten den Rahmen dieser schriftlichen Arbeit sprengen würden. Sie sind jedoch in dieser kurzen Form von Bedeutung, da sie mitunter einen Bezug zur Legitimation der gesellschaftlichen Kategorisierung stellen. Hierbei ist besonders ihre umstrittene Einsetzung als Integrationsmittel für Gesellschaftsmitglieder deren kultureller und ethnischer Hintergrund in der Vergangenheit diskriminiert wurde, in der Gegenwart jedoch rechtlich keiner Diskriminierung mehr unterliegt, wichtig.

#### 1.4.1 Die Bevölkerungszusammensetzung der USA bzw. Kaliforniens

In den USA wurden im Jahre 2005 296.410.404 Einwohner gezählt, von denen 36.132.147 Einwohner in Kalifornien lebten.<sup>48</sup> Die Aufteilung in Rassen, wie es in den USA üblich ist, ergeben laut Datenangaben des U.S. Census Bureau im Jahre 2004: 75,6% an sogenannten ‚Weißen‘ in den USA (63% in CA), 12,2% an Afroamerikanern oder ‚Schwarzen‘ (6,2% in CA), 0,8 % an Ureinwohnern der USA und Alaska (0,7% in CA), 4,2% an Asiaten (12,1% in CA), 0,1% an Pazifischen Einwohnern (0,3% in CA) und 14,2% an ‚Hispanics‘ und ‚Latinos‘ (34,9% in CA). Diese Angaben scheinen prozentual gesehen sicherlich auch 2005 den Tatsachen entsprechend, rein rechnerisch ergeben sie laut den Angaben auf den offiziellen Seiten des U.S. Census Bureau allerdings einen Fehler, da die Zahlenangaben leicht von den Prozentzahlen abweichen.<sup>49</sup>

Der Grund weshalb besonders viele Einwohner in Kalifornien der Kategorisierung ‚Hispanic‘ oder ‚Latino‘ entsprechen hat historische Gründe.<sup>50</sup> Der Krieg zwischen den USA und Mexiko 1846-1847 und das Abkommen von Hidalgo (1848) bewirkte den Verlust mexikanischer Territoriums an die USA. So auch den Verlust Kaliforniens an die USA. Viele der damaligen Einwohner blieben nach dem Krieg, so dass sich die hispanische Kultur vielerorts kaum geändert hat bzw. geblieben ist und weitere ‚Hispanics‘, besonders mexikanischer Herkunft, nachgezogen sind.<sup>51</sup> Bedingt durch die hohe Anzahl der hispanischen Bevölkerung in Kalifornien ist daher

---

<sup>48</sup> U.S. Census Bureau.

<sup>49</sup> U.S. Census Bureau (2004).

<sup>50</sup> Siehe: [http://www.mexiko-lexikon.de/index.php?title=Krieg\\_Mexiko-USA](http://www.mexiko-lexikon.de/index.php?title=Krieg_Mexiko-USA) ; 10.10.2005.

<sup>51</sup> Alba; Nee (2003), S. 183.

auch die spanische Sprache ein weitverbreitetes Kommunikationsmedium in diesem Bundesstaat. Die ‚Hispanics‘ stellen aufgrund der territorialen Abtretungen, sowie leichterem Einreisemöglichkeiten in die USA, die größte Gruppe an Migranten und benachteiligten Gesellschaftsmitgliedern in Kalifornien und den USA dar.<sup>52</sup> Die leichteren Einreisemöglichkeiten in die USA ergeben sich durch die geografische Nähe der USA zu Mexiko und die bis vor Kurzem allgemein bekannte stille Duldung illegaler Einwanderung. Neben den hispanischen Bevölkerungsgruppen bilden auch die asiatischen einen hohen Anteil an einer bedeutenden Kultur- und Bevölkerungsgruppe in Kalifornien. Der Grund hierfür liegt speziell darin, dass Kalifornien durch seine geografische Lage leicht und binnen kurzer Zeit von Asien erreichbar ist.

Die hispanische Bevölkerung ist besonders in den Großräumen Los Angeles und San Francisco zu finden. Dies hat zum einen traditionelle Gründe, da dort auch die großen, alten mexikanischen Missionen zu finden sind, die vor der territorialen Machtübernahme entstanden sind.<sup>53</sup> Zum anderen ist die Ansiedlung von Migranten- und benachteiligten Gruppen über das ganze US-Gebiet auf die Großstädte verlagert, da diese Gebiete günstigere Wohnungs- und Arbeitschancen für diese Bevölkerungsgruppen bieten als die Vorstädte.<sup>54</sup> Diese Konzentration der günstigen Wohn- und Arbeitsverhältnisse, begleitet durch die im ersten Teil dieses Kapitels erörterte gesellschaftliche und ethnische Strukturierung der Gesamtgesellschaft, ist verantwortlich für die räumliche Segregation und die Segmentierung der einzelnen Gesellschaftsgruppen in den USA. Welche Bedeutung und welche Probleme sich aus dieser Wohn- und Arbeitssegregation für die schulische Integration, wie aber auch die Integration der Gesamtgesellschaft ergeben, werden die folgenden Kapitel dieser Arbeit zeigen. Hierbei werde ich besondere Gewichtung auf die Bedeutung der Segregation auf die Bildungschancen benachteiligter Gruppen bzw. Kinder legen.

---

<sup>52</sup> Die leichtere Einreisemöglichkeit für diese Bevölkerungsgruppe ergibt sich aus der geografischen Nähe zum Herkunftsland und der bekannten Duldung der illegalen Einreise dieser Bevölkerungsgruppe zum Zwecke der geringfügigen Beschäftigung (z. B. günstige Erntehelfer). Diese Aussage wurde u.a. von Giselle Perry, der *Migrant Education* Koordinatorin der Region II im Gebiet I in Kalifornien, bestätigt. Vgl. auch Alba; Nee (2003), S. 183, S. 188.

<sup>53</sup> Alba; Nee (2003), S. 187.

<sup>54</sup> Die Industrie siedelt sich gewöhnlich im Großraum von Städten an; bzw. sorgte die Industrie schon immer für ein Anwachsen von Städten und billigem Wohnraum für deren Arbeitskräfte.

## **Kapitel 2**

### **Die Rolle der Schule für die Integration in einem multikulturellen Gesellschaftssystem**

Die Erziehung von Individuen in einem multikulturellen Gesellschaftssystem ist als Herausforderung und als essentielle Aufgabe dieser Gesellschaft zu betrachten. Schließlich muss eine ‚multikulturelle Gesellschaft‘ ihre Individuen nicht nur in Bezug auf ihre eigene Gesellschaft, welche ein eigenständiges System darstellt, erziehen, sondern auch in Bezug auf ihre unterschiedlichen, integrierten Gesellschaftssysteme.

Im folgenden Kapitel werde ich kurz auf das Modell der multikulturellen Erziehung und ihrer Bedeutung für den Erziehungsprozess von Kindern eingehen. Weiter werde ich die Rolle der Schule in der Erziehung in einem multikulturellen Gesellschaftssystem erörtern. Dabei werde ich speziell auf die Institution Schule als Integrationsmechanismus der Gesellschaft und der Bedeutung von schulischem Erfolg für die Integration eingehen. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werde ich das amerikanische Bildungswesen darstellen und dieses im nötigen Rahmen für diese Arbeit erklären und veranschaulichen.

#### **2.1 Multikulturelle Erziehung**

Multikulturelle Erziehung wird oft auch als interkulturelle Erziehung bezeichnet. Dieses Erziehungsmodell sieht die Erziehung in eine heterogene statt homogene Gesellschaft vor.<sup>55</sup> Es wird der Gedanke der Förderung und Anerkennung von Differenz, der sogenannten ‚positiven Diskriminierung‘ verfolgt.<sup>56</sup> Alle Kulturen, die an der Erziehung beteiligt sind, sollen im Sinne der ‚positiven Diskriminierung‘ berücksichtigt werden, d.h., neben der Aufnahmekultur werden die unterschiedlichen Kulturen der Migranten, und so z.B. die Unterschiedlichkeit der Migrantenkinder hervorgehoben und ebenfalls Gegenstand der Erziehung. Somit stellt die multikulturelle Erziehung auch eine interkulturelle Erziehung dar, da sie allen Kindern, nicht nur Migrantenkindern, die Chance bietet etwas voneinander zu lernen und sich zu integrieren.<sup>57</sup> Die multikulturelle

---

<sup>55</sup> Der Gedanke, dass eine Gesellschaft im Grunde nie wirklich eine homogene Gesellschaft aufweist, zumindest nicht in der Neuzeit, weil ihre Individuen alle recht unterschiedlich sind in ihren Lebenswelten, wird bei dieser Arbeit nicht berücksichtigt.

<sup>56</sup> Unter ‚positiver Diskriminierung‘ wird im allgemeinen eine Anerkennung und Förderung von Differenz verstanden.

<sup>57</sup> Brislin; Horvarth, 1996, S. 350, in: Held; Sauer (2005), S. 20.

Erziehung hat somit den Effekt, dass Migrantenkinder eine positive Bewertung ihrer Herkunft erfahren und gleichzeitig ein tieferer Einblick in diese Herkunft ihnen erwünscht und erstrebenswert erscheint. Die Hervorhebung eines Unterschiedes an sich, kann allerdings auch negativ betrachtet werden. Allein das Wort ‚Unterschied‘ besitzt neben der ‚Vielfalt‘ eine subjektiv negative Konnotation. Hier ist besonders der Bezug des Eigenen als das ‚wahre‘ und ‚tatsächlich Richtige‘, welches das Unterschiedliche als das ‚Andere‘ und ‚nicht Gleiche‘ und sogar ‚Falsche‘ identifiziert, Gegenstand der negativen Konnotation. Im Hinblick auf Kinder, und auch andere labile Identitäten, kann solch ein Verständnis des Unterschieds zu Schwankungen des eigenen Selbstverständnisses führen. Bei Kindern kann dies besonders der Fall sein, wenn sich ein Kind selbst als das negative ‚Andere‘ zu identifizieren beginnt. Folglich scheint die Hervorhebung einer Differenz im Erziehungsprozess von Kindern vorsichtig umzusetzen zu sein. Ansonsten besteht die Gefahr, dass Kinder dabei in ihrer Identitätsentwicklung gestört werden. Zudem besteht in der multikulturellen Erziehung die Gefahr, dass den Kindern zu viele Orientierungsbilder präsentiert werden, so dass die Kinder eher verwirrt werden und nicht mehr genau wissen, in welche Richtung sie ihre Identität ausprägen sollen, dürfen und vielleicht auch müssen.<sup>58</sup>

Im Großen und Ganzen lässt sich das multikulturelle Erziehungsmodell jedoch als positiv bezeichnen. Es bewirkt schließlich eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlich kulturellen Komponenten einer multikulturellen Gesellschaft und stellt somit eine gute Basis für eine erfolgreiche Kommunikation innerhalb dieser dar. Das Modell bietet folglich die Möglichkeit, das Verständnis innerhalb der multikulturellen Gesellschaft zu stärken und zu fördern, in dem es ihr aufzeigt welche Facetten in ihr stecken und welche Potenziale sich daraus ergeben können. Aus diesem Grund ist das multikulturelle Erziehungsmodell besonders für die öffentliche Erziehung empfehlenswert.

## **2.2 Die Rolle und Aufgabe der Schule in der Erziehung bzw. in der multikulturellen Gesellschaft**

Im allgemeinen werden die Aufgaben der Institution Schule als Vermittlung von Wissen, Fähig- und Fertigkeiten beschrieben, die junge Menschen zu selbstständigen Mitgliedern einer Gesellschaft befähigen sollen. Die Schule übernimmt somit die

---

<sup>58</sup> Reckwitz (2001), S. 21.

Funktion der Qualifizierung und Ausbildung von Individuen, um diese in einer Gesellschaft arbeits- und erwerbsfähig zu machen, um sie so auf eigenen Beinen stehen zu lassen. Daneben fungiert sie als Selektions- und Allokationsinstrument, welches die einzelnen Individuen ihren individuellen Talenten und Leistungen entsprechend in die und in den gesellschaftlichen Bahnen lenkt. Darüber hinaus wird die schulische Erziehung v.a. mit der Vermittlung von Rechten und Pflichten eines Bürgers im Staat beauftragt und in Verbindung gesetzt.<sup>59</sup> Die Institution Schule wird aus diesem Grund nicht nur als Reproduktionsstätte von Wissen, sondern auch als ein Instrument der Vermittlung von Werten und Normen einer Gesellschaft betrachtet.<sup>60</sup> Dementsprechend auch als Reproduktionsstätte kultureller Bedeutungen einer Gesellschaft.<sup>61</sup> Die Institution Schule ist daher auch als wichtiger Orientierungsspende für die Identitätsentwicklung junger Menschen zu betrachten.<sup>62</sup>

Der Aspekt der Kulturvermittlung durch die Schule wird besonders durch den Blick auf die Geschichte der Institution Schule in einer Gesellschaft deutlich. Der geschichtliche Rückblick ist v.a. in der Lage die sozioökonomischen Kräfte und Ziele einer Gesellschaft offen zu legen und lässt in diesem Sinne zukünftige arbeitsmarkt- und strukturpolitische Bestrebungen einer Gesellschaft erkennen.<sup>63</sup> Folglich spiegelt solch ein Rückblick auf die schulische Geschichte einer Gesellschaft auch die Geschichte einer Gesellschaft wider. Zumindest verrät er die Ursachen und Wege einer heutigen gesellschaftlichen Historie, ihre gesellschaftlichen Betrachtungsweisen ihrer kulturellen Differenzen, sowie deren Veränderungen im Laufe der Zeit.<sup>64</sup> Aus diesem Grund lässt ein Blick auf die Schulgeschichte einer Gesellschaft unverkennbar die Bemühungen der eigenen Annäherung (Integration) oder vielmehr Anpassung (Assimilation) der Gesellschaft auf der Erziehungsebene erkennen.

Und gerade diese Bemühungen sind politisch betrachtet von großer Bedeutung und Herausforderung für Schulen in multikulturellen Gesellschaftssystemen. Sie verlangen von ihnen einen enormen Einsatz und gut durchdachte Strategien, um eine Balance der Heterogenität der Gesellschaft in ihrem Bildungsauftrag zu garantieren und die Festigung des Systems zu gewährleisten. Die Institution Schule ist somit als ein politisches Instrument der Gewährleistung eines gesellschaftlichen Systems zu

---

<sup>59</sup> Bsp. SchG §1 (1), (2).

<sup>60</sup> Klafki (2002), S. 50.

<sup>61</sup> McCarthy (1990), S. 7; Klafki, S. 43.

<sup>62</sup> McCarthy (1990), S. 11.

<sup>63</sup> McCarthy (1990), S. 29.

<sup>64</sup> McCarthy (1990), S. 8.



betrachten. Sie wirkt wie eine Manipulationsstätte zur Unterstützung einer funktionierenden Gesellschaft, deren Erziehungsideale Manipulationswerkzeuge stellen. Eine Produktionsstätte von *Massenloyalität*, wie Wolfgang Klafki die Aufgabe und Position der Schule zu verstehen gibt.<sup>65</sup> Nur allein unter der Berücksichtigung der politischen Ideale einer Gesellschaft kann die schulische Erziehung gesellschaftsfähige Bürger produzieren. Die Berücksichtigung der kulturellen und gesellschaftlichen Strukturierung treten dabei als Eckpfeiler der schulischen Erziehung auf. Dies wird besonders in kleineren Zirkeln, wie der einzelnen Schule, erkennbar, da dort zumeist ein differenzierteres Kulturbild als das der Gesamtgesellschaft zu finden ist. So werden durch die auf einzelne Schulen gerichtete Mikroperspektive Strukturierungen deutlich, welche in der Gesamtgesellschaft nicht offensichtlich zum Vorschein kommen. Diese haben sich im Zuge der Umsetzung einer multikulturellen Erziehung gebildet. Der Grund hierfür ist, dass sich nicht alle in der Gesellschaft vertretenden Kulturen in der Kindeserziehung berücksichtigen lassen. Vielmehr muss Rücksicht auf die vertretenden Kulturen in einer Schule genommen werden. Allerdings immer mit einer Akzentuierung der Aufnahmegesellschaft bzw. der Leitkultur, selbst wenn keines der zu erziehenden Kinder sie vertritt. Schließlich gelten im Sozialisationsraum Schule die gleichen Skalierungsgedanken der Gesamtgesellschaft; d.h. die Leitkultur einer Gesellschaft sollte immer an erster Stelle stehen. Kulturen, deren Skalierungsposition in der Gesamtgesellschaft als zu entfremdet und so als ‚anpassungs- bzw. annäherungsbedürftig‘ gelten, sollten zum Schutze der Gesellschaft, nicht die völlige Anerkennung erfahren. Zumindest nicht, wenn man bedacht ist die Orientierung der Leitkultur beizubehalten.<sup>66</sup> Dementsprechend ist eine multikulturelle Erziehung in Schulen multikultureller Gesellschaften, nur als ‚limitierte‘ Version dieser Erziehung zu betrachten. Demzufolge wird in einer multikulturellen Gesellschaft vielmehr eine multikulturelle Erziehung nach Roussauschem Bildungsideal verfolgt.<sup>67</sup> Kinder sollen und dürfen zunächst nur jenes lernen, das nach Ansicht der Erzieher richtig ist.

*„Das natürliche Chaos muss geleitet werden. Vor allem zurückgehalten werden. Alles funktioniert nach dem Prinzip der Auslagerung und des Aufschubs.“<sup>68</sup>*

---

<sup>65</sup> Klafki (2002), S. 53.

<sup>66</sup> Kalantzis; Cope (1999), S. 249.

<sup>67</sup> Arendt (1958), S. 6.

<sup>68</sup> Wenk (2004).

Das Kind soll folglich nach der Leitkultur erzogen werden. Die Gewichtung in der multikulturellen Erziehung soll verstärkt auf der Leitkultur liegen. Die Erziehung der kulturellen Eigenart ist zunächst zweitrangig und muss notfalls weichen. So ist die Institution Schule in einer multikulturellen Gesellschaft auch Instrument der Assimilation der Differenz der Gesellschaft.

Diese Assimilationsstrategie verfolgt nicht nur die Annäherung auf kultureller Basis, sondern auch auf ökonomischer. Kalatznis beschreibt diese Strategie als eine Art Sortierungsstrategie, deren Aufgabe es ist, besonders Migrantenkinder auf ihre Fähigkeiten und ihrer Passung in die Gesamtgesellschaft zu prüfen und sie danach in die gesellschaftliche Hierarchie einzuordnen.<sup>69</sup> Kinder die aufgrund ihrer kulturellen Hintergründe Schwierigkeiten hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen aufweisen, also weniger anpassungsfähig an die geforderten Leistungen sind, sollen/werden ihrer Fähigkeit nach niedriger in der Sozialhierarchie der Gesellschaft platziert, d.h. sie werden, ökonomisch betrachtet, ihren Fähigkeiten entsprechend, nur für ihren zukünftigen Arbeitswert geschult.<sup>70</sup> Der zukünftige Arbeitswert ergibt somit die Richtung der Schulung. Die Schule wirkt in diesem Sinne als ein Instrument der Wirtschaft und so des Staates.<sup>71</sup> Die Bewertung des zukünftigen Arbeitswertes ergibt sich neben den Neigungen und Talenten eines Kindes aus Vermutungen, die sich aus der schulischen Anpassungsfähigkeit eines Kindes und seinen daraus resultierenden schulischen Leistungen ergeben. Diese Vermutungen werden zu bestimmten Zeitpunkten erhoben. In Deutschland ist der bedeutendste Bewertungs- und Vermutungszeitraum zum Abschluss der vierjährigen Grundschule. Vor Abschluss der Grundschule wird eine Bewertung des Kindes getroffen welche das Kind einstuft, ob es zukünftig fähig ist einen akademischen bzw. gewerblichen Arbeitswert der Gesellschaft beizusteuern.<sup>72</sup> Zumindest lässt sich der Arbeitswert als akademisch bzw. gewerblich interpretieren, wenn man die aufgrund der Bewertung zu erreichenden Schulen und Bildungslaufbahnen berücksichtigt. Die Bewertung an sich ist nicht unverwerflich bzw. ist sie durch die teilweise Durchlässigkeit, der auf die Grundschule aufbauenden Schultypen, revidierbar; bzw. kann die Bewertung durch einen Aufbau auf die gewerblichbildenden Schulabschlüsse widerlegt werden. In den USA wird der

---

<sup>69</sup> Kalatznis; Cope (1999), S. 249; McCarthy (1990), S. 29.

<sup>70</sup> McCarthy (1990), S. 58ff.

<sup>71</sup> McCarthy (1990), S. 67.

<sup>72</sup> Dies ergibt sich aus den Schulbeschreibungen der einzelnen Schultypen in Deutschland – siehe: [http://www.lehrplaene.org/baden\\_wuerttemberg/bw\\_ge-gk\\_hs\\_6-10/Seite\\_9/index\\_html](http://www.lehrplaene.org/baden_wuerttemberg/bw_ge-gk_hs_6-10/Seite_9/index_html) ; 12.02.2006.

vermutete Arbeitswert vorwiegend von den schulischen Leistungen und dem Ansehen der besuchten Schule abhängig gemacht.

Diese Art der Gesellschaftsregulierung spiegelt besonders gut Integrationsschwierigkeiten einer Gesamtgesellschaft wider. Sie zeigt die Integrationsprobleme, die im Augenblick des Erkennens aktuelle Gesellschaftsprobleme darstellen. In der Schule sollen diese Probleme dann durch eine Verlagerung auf die Ebene der Kinder gelöst werden.<sup>73</sup> Allerdings ohne Berücksichtigung des kindlichen Verständnisses der gesamtgesellschaftlichen Situation. Die Ebene der Erwachsenen wird theoretisch in die Praxis der Kinder übertragen. Kinder werden folglich zu Versuchsobjekten der Erwachsenen. Sie sollen augenblickliche Krisen der Gesellschaft für die Zukunft lösen, ohne dabei durch die kognitiven Fähigkeiten der Erwachsenen und zeitliche Veränderungen behindert zu werden. Wie Dr. Arendt in ihrem Aufsatz *Die Krise der Erziehung* bemerkt, ist diese Art der Krisenbewältigung allerdings recht unnütz und utopisch. Schließlich sind Krisen, wie auch eine Kultur, nichts statisches, sondern verändern sich im Laufe der Zeit. Sie sind bereits nach ihrer Identifizierung und Definition als solche Vergangenheit. Somit ist das Fixieren von längerfristigen Lösungsvorschlägen, wie jener durch die Kindeserziehung einer ist, unbrauchbar, da die Lösung selbst nach einer Weiterentwicklung verlangt. Überdies fehlt Kindern die Verständnisfähigkeit die Welt in ihrem Ganzen zu begreifen. Dies macht die Handlungen der Kinder unübertragbar auf die Welt der Erwachsenen. Des Weiteren erscheint Dr. Arendt ein einseitiger Integrationsansatz, die Integration der Gesellschaft durch Kinder, als Paradoxon. Die Welt der Erwachsenen spiegelt schließlich ein anderes Gesellschaftsbild als das der Kinderwelt angestrebte wider. Daher kann die Bewältigung gesellschaftlicher Krisen nur durch die Kooperation aller Gesellschaftsmitglieder möglich sein. Dr. Arendt vertritt daher die These, dass die Bewältigung gesellschaftlicher Krisen, wie sie die ‚Assimilationskontrolle‘<sup>74</sup> darstellt, bereits bei erwachsenen Mitgliedern einer Gesellschaft einsetzen muss. Und dies nicht nur, weil es schneller ist, sondern besonders, weil es das Problem dieser Gesellschaftsmitglieder ist. Darüber hinaus erinnert sie daran, dass Erziehung eine interdependente Angelegenheit ist: Kinder lernen von Erwachsenen und Erwachsene lernen von Kindern.<sup>75</sup> Die alte

---

<sup>73</sup> Arendt (1958), S. 6.

<sup>74</sup> Unter dem Begriff Assimilationskontrolle versteht sie die Kontrolle über die Kulturen, die sich im Zuge der gesellschaftlichen Strukturierung und kulturellen Skalierung annähern und anpassen müssen.

<sup>75</sup> Arendt (1958), S. 14.

Generation vermittelt der neuen ihr Wissen und erhält im Gegenzug eine erneute Version ihres Wissens bzw. eine andere Version ihres Wissens.

Im Hinblick auf die Verlagerung der gesellschaftlichen Problemlösungen und der unqualifizierten Lösungsstrategie durch die schulische Erziehung, erscheinen daher auch die amerikanischen Vorgehensweisen recht umstritten. An amerikanischen Schulen wird beispielsweise die Integration der Gesellschaft durch die Reglementierung und Verinnerlichung von Verhaltensregeln innerhalb des Schulalltags erhofft. Bei dieser Integrationsmaßnahme handelt es sich um das Fördern von Normen und Werte, welche mit Bezug auf die Gleichheit von Allen, Orientierung für den Umgang der Kinder miteinander stellen soll. Die Integration der amerikanischen Schulkinder wird praktisch über Schulnormen und –werte, an die sich jeder Schüler zu halten hat, versucht. Das amerikanische Gesellschaftssystem in dem sich ebenfalls alle an die gleichen Normen und Werte zu richten haben, wird auf das Schulleben als Mikroversion der amerikanischen Gesellschaft übertragen. Das Ziel dieser Maßnahmen ist die Übertragung des Umgangs der Kinder innerhalb der Schule auf das Leben außerhalb. Innerhalb des Schulalltags scheinen die Schulregeln Erfolg zu zeigen, da sich die Kinder gewöhnlich daran halten. Dies mag zum einen daran liegen, dass die Kinder in der Schule verstärkter dazu neigen Schulregeln zu befolgen, um dazu zu gehören. Außerhalb scheinen sie jedoch mit dem Alltag und der Realität zu kollidieren. Nichtsdestotrotz lässt sich die Idee der Förderung eines multikulturellen Verständnisses durch die schulische Erziehung als wichtig für die Eliminierung von Vorurteilen betrachten. Schließlich dient diese Förderung als Mechanismus der Beseitigung von Vorurteilen der Erwachsenen, bzw. der Eliminierung von Vorurteilen zukünftiger Erwachsener.<sup>76</sup>

### **2.3 Schulerfolge und Integration**

Wie bereits angedeutet, ergibt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und erfolgreicher Integration von Migrantenkindern. Zumindest ergibt sich dieser aus dem Verständnis des Bildungsauftrages der Institution Schule und dessen Relation zur Platzierungsfähigkeit eines Gesellschaftsmitglieds auf dem Arbeitsmarkt und so in der Gesellschaft. Die schulischen Leistungen werden gewöhnlich über Noten bewertet und zum Ausdruck gebracht. Je besser die Noten eines

---

<sup>76</sup> Baker (1977), in: McCarthy (1990), S. 45.

Schüler desto besser seine Integrationsfähigkeit bzw. –möglichkeit in der Gesellschaft. Dieser Zusammenhang erscheint recht schlüssig und doch zumal auch nicht ganz nachvollziehbar. Schulnoten sind schließlich bis auf wenige naturwissenschaftliche Fächer recht subjektiv in ihrer Entstehung. Dies bedeutet, dass schulische Leistungen kulturgeprägt und somit abhängig vom Kulturverständnis des wertenden Subjekts sind. Die schulischen Leistungen eines Schülers sind folglich stark abhängig von seinen betreuenden Lehrern, sowie deren Unterrichtsstrategien ab. Diese Abhängigkeit kann sich unterschiedlich auswirken, da zumal nicht alle Menschen auf die gleiche Art und Weise lernen. Einige benötigen unterschiedlichere oder mehrere Hilfestellungen beim Lernen als andere. Des Weiteren hat auch die Lernatmosphäre Einfluss auf Lernerfolge. Eine bedrückende, zwingende oder gar ungleichgesinnte Lernatmosphäre kann leistungshemmend auf den Lernenden wirken. Daher können besonders unterschiedlich kulturelle Einstellungen zu Leistungsbarrieren werden. Die schulische Leistung muss aufgrund ihrer kulturabhängigen Bewertung daher auch nicht ein entgeltiger Ausdruck der Integrationsfähigkeit eines Individuums in die Gesellschaft sein. Vielmehr kann sie als ein Indikator für die Integrationsfähigkeit eines Individuums gelten. Allerdings nur mit Berücksichtigung der kulturellen Differenzen des wertenden und bewerteten Subjekts und deren Bedeutung für die Gesellschaft, sowie der Berücksichtigung der Lernbedürfnisse des zu Unterrichtenden.

Andere Leistungsbarrieren, wie das familiäre Umfeld sie stellen kann, oder auch das soziale Milieu, sind ebenfalls bei der Bewertung der Integrationsfähigkeit eines Individuums zu berücksichtigen.<sup>77</sup> Beide Faktoren können durchaus durch ihren Einsatz oder durch dessen Ausbleiben die schulischen Leistungen eines Kindes beeinflussen. Speziell das Bildungsniveau des sozialen Umfeldes spielt hierbei eine große Rolle. Entspricht dieses Bildungsniveau einem hohen Status in Bezug auf das Wissen und die Anforderung in der Gesamtgesellschaft, so ist dieses von Vorteil für die schulische Ausbildung eines Kindes in einer Gesellschaft.<sup>78</sup> Dieses Bildungsniveau wird daher oft auch als Dreh- und Angelpunkt für schulische Leistungserfolge angesehen. Speziell die Bildung der Eltern selbst und/oder ihr Einsatzvermögen in der schulischen Ausbildung ihrer Kinder werden in Deutschland und in den USA als wichtig angesehen. In den USA wird sogar ein vertraglich festgelegter Beitrag zur schulischen Erziehung der Kinder

---

<sup>77</sup> Gomolla; Radtke (2000), S. 322.

<sup>78</sup> Hoffmann-Nowotny (2000), S. 164.

von den Eltern verlangt.<sup>79</sup> In Deutschland wird die Beteiligung der Eltern an der schulischen Ausbildung zwar vertraglich nicht direkt mit den Schulen festgesetzt, aber trotzdem erwünscht. Allerdings wird die Beteiligung in einem kleineren Rahmen als in den USA verlangt.

Ein weiterer Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und Integration lässt sich durch eine Ableitung des Selbstwertgefühls der eigenen kulturellen Herkunft und deren Betrachtungsweise durch die Gesellschaft entdecken. Bei dieser Ableitung wird angenommen, dass die Position des kulturellen Hintergrundes eines Kindes im Gesamtgesellschaftsbild einen Einfluss auf die schulischen Leistungen dieses Kindes hat.<sup>80</sup> Dies kann zumal passieren, wenn im Zuge der multikulturellen Erziehung die Herkunftskultur eines Kindes kaum oder gar keinen Einbezug erfährt. So wird angenommen, dass das Selbstwertgefühl und die Leistungsfähigkeit eines Migrantenkindes beispielsweise durch eine schwache Zustimmung zur Herkunftskultur des Kindes durch die Gesamtgesellschaft eingeschränkt werden. Folglich, dass die kulturelle Identifikation eines Migrantenkindes bestimmende Kraft der schulischen Leistungsfähigkeit ist. Ist die kulturelle Identifikation des Kindes labil, sind demnach schulische Leistungen schwach. Daraus folgt, dass das Erwartungsgefühl der Gesellschaft gegenüber diesen Kindern allgemein geringer ist als zu Kindern der Aufnahmegesellschaft, da die Platzierungsmöglichkeiten der Mitglieder der Herkunftskultur dieser Kinder ebenfalls geringer eingeschätzt werden. Dies lässt sich z.B. durch das Ausbleiben der Herkunftskultur in der Erziehung herleiten. Demzufolge ist die gesellschaftliche und kulturelle Skalierung in einem multikulturellen System verantwortlich für die schulischen Leistungen von Migrantenkindern.<sup>81</sup> Ist die Skalierung niedrig angelegt, wird eine niedrige Leistung erwartet bzw. kann sich diese ergeben. Aus diesem Grund argumentieren besonders konservative Erzieher, dass Migrantenkinder einen angepassten Unterricht benötigen, welcher ihren kulturellen Fähigkeiten entspricht und ihren gesellschaftlichen Platzierungsmöglichkeiten entgegen kommt. Folglich ihrem zukünftigen (möglichen) Arbeitswert in der Gesamtgesellschaft entsprechen sollte. „...and their likely occupational destination in the secondary labor market.“<sup>82</sup> Diese Ansicht scheint auch die deutsche Gesellschaft zu teilen, da sie zuweilen immer noch ein gegliedertes Schulsystem vertritt, auf dessen unterstem Glied

---

<sup>79</sup> Vgl. im Anhang Interviewauszüge der Focusgroup an der ‚Montera MS‘, S. xxvi-xxix.. Siehe auch: <http://www.roseland.org> ; 01.02.2006.

<sup>80</sup> Migrantenkinder werden bei dieser Abteilung besonders berücksichtigt.

<sup>81</sup> McCarthy (1990), S. 51.

<sup>82</sup> McCarthy (1990), S. 17ff.

gewöhnlich Migrantenkinder zu finden sind. In Deutschland hat dies größtenteils traditionelle Gründe. Migranten wurden während der Gastarbeiterwellen der 1950iger und 1960iger verstärkt in handwerklichen und ungelerten Berufsrichtungen eingestellt.<sup>83</sup> Hauptschulen bereiten ihre Schüler nur für einen handwerklichen bzw. gewerblichen Beruf vorzubereiten, anstatt für akademische Berufe. Sie sind auch die Schulen auf denen die meisten Migrantenkinder zu finden sind.

### **2.3.1 Schule zwischen Selbst- und Fremdbestimmung**

Die Verantwortung für schulische Erfolge oder Misserfolge wird gerne nur dem familiären, sozialen Umfeld zugesprochen. Dies erscheint in Bezug auf die Bildungsaufgaben bzw. –vorhaben der Institution Schule jedoch oft übereilt. Die Schule stellt schließlich, unterstützt durch die Politik und Wirtschaft, die Bildungsrichtlinien der schulischen Erziehung, ein sich daraus ergebendes Bildungsangebot, sowie Lehrkörper. Die Schule ist daher verantwortlich für die Qualität der Lehrkörper und des Bildungsangebotes und somit für die Qualität der schulischen Erziehung bzw. Ausbildung. Dem familiären Umfeld ist im Hinblick auf die Qualität der Bildung und dessen Richtung weniger Verantwortung zu zusprechen. Speziell die Ausrichtung der Bildung und deren Aufbau stehen oft im Kontrast zu den Wünschen und Auffassungen des familiären Umfeldes. Dies kann zur Folge haben, dass die Institution Schule unter den gesellschaftlichen Gesichtspunkten allein verantwortlich ist für die Integrations- und Platzierungsmöglichkeit von Kindern und die Eltern nur die Rolle der Hervorhebung der eigenen Differenz übernehmen.

Außerdem steht es Eltern oft nicht frei, oder nur schwer frei, die Bildungsziele und das Bildungstempo ihrer Kinder selbst zu bestimmen. Unterrichtsstrategien entziehen sich ebenfalls dem Einfluss der Eltern. Dies bedeutet, dass die Verantwortung für Bildungserfolge wiederum verstärkt in den Händen der Institution Schule liegen als in den Händen des familiären Umfeldes. Die Schule stellt somit die bestimmende Kraft in der Bildung von Kindern. Besonders in der BRD ist dies der Fall. Hier herrscht die allgemeine ‚Schulpflicht‘ an die sich alle Eltern und Kinder zu richten haben. Das bedeutet, dass in der BRD die Eltern verpflichtet sind ihre Kinder in die Schule zu schicken, auch wenn sie nicht mit ihr als institutionelle Bildungsstätte einverstanden sind. Die deutsche ‚Schulpflicht‘ bewirkt daher auch, dass Eltern und Kinder nicht die

---

<sup>83</sup> Fuchs (2004), S. 323ff.

Möglichkeit haben das anerkannte schulische Bildungsniveau der Gesellschaft durch Eigeninitiative unabhängig von der Institution Schule zu erwerben, und in diesem Sinne dem Schulzwang zu entgehen; d.h., dass in der BRD für Eltern nicht die Möglichkeit besteht, beispielsweise ihre Kinder zuhause zu unterrichten oder eigene Schulen zu eröffnen. In vielen anderen Ländern können Kinder unabhängig von der Institution Schule gesellschaftlich anerkannte Bildungsabschlüsse erreichen. Dafür müssen sie lediglich staatlich anerkannte Tests ablegen, die den erwünschten Bildungszielen entsprechen. Der Weg zu den Bildungszielen, sprich Leistungen, ist dabei nicht so relevant. Dieser Aspekt der Bildungsvermittlung und Integrationsbefähigung liegt dann vielmehr in der Eigenverantwortung eines einzelnen oder seiner Eltern. Die Selbstbestimmung schulischer Bildung geht über in die Fremdbestimmung. In den USA ist diese Fremdbestimmung der Schule durch die Eltern Normalität. Sie wird sogar durch das Verständnis des amerikanischen Schulwesens unterstützt.<sup>84</sup> In den USA wird den Eltern somit größere Freiheit im schulischen Erziehungsprozess ihrer Kinder gewährt und in diesem Sinne auch mehr Verantwortung übertragen.

## **2.4 Das amerikanische Schulsystem und dessen Einfluss auf die Integration von Migrantenkindern**

Im folgenden Unterkapitel werde ich zum besseren Verständnis der amerikanischen Begebenheiten der schulischen Erziehung und der Förderung der Integration von (Migranten-) Kindern das amerikanische Schulsystem beschreiben. Dabei werde ich besonders auf die Finanzierung des Schulsystems und dessen Einfluss auf die Bildung eingehen. Der Finanzierungsaspekt soll zudem als Sprungbrett in die Geschichte der amerikanischen Schule sowie deren Bezug zur gesellschaftlichen Segregation dienen und mir nochmals einen kurzen Ausflug in die Regelungen der *Affirmative Action* Bestimmungen der USA ermöglichen.

### **2.4.1 Das amerikanische Schulsystem**

Begünstigt durch die Entwicklungsgeschichte Amerikas und deren geographischer Größe, besitzen die Vereinigten Staaten von Amerika keine ausschlaggebende bundesstaatliche Schulbehörde. Es gilt vielmehr das Prinzip der Dezentralisierung.

---

<sup>84</sup> Näheres zum amerikanischen Schulwesen in Kapitel 2.4 dieser Arbeit



Dieses Prinzip dient vor allem der Unterstützung der elterlichen Gewalt über die schulische Erziehung ihrer Kinder.<sup>85</sup> Aus diesem Grund unterliegt das Schulwesen größtenteils den einzelnen Bundesstaaten bzw. örtlichen Bestimmungen. Dies hat zur Folge, dass es im Grunde keine einheitlichen Lehrpläne auf Bundes-, Landes- oder lokaler Ebene gibt, sondern nur Bildungsrichtlinien, welche sich über die verschiedenen Ebenen hinweg verknüpfen. In diesem Sinne ergibt sich zumindest eine einheitliche Schulpflicht bis zum Alter von 16 bis 18 Jahren, sowie eine einheitliche Gewährleistung eines gebührenfreien Schulbesuches zur Erlangung eines ‚High School Abschlusses‘ für jedes Kind in den USA.<sup>86</sup>

Das amerikanische Schulsystem ist nicht untergliedert, sondern entspricht einem Gesamtschulsystem; d.h., dass alle Schüler mindestens zwölf Jahre eine Schule besuchen bzw. die für den Schulabschluss relevanten Kurse besucht haben müssen, um diesen zu erhalten. Eine Klassenstufenwiederholung ist im amerikanischen Schulsystem nicht vorgesehen. Es werden vielmehr nicht bestandene Kurse zur Wiederholung vorausgesetzt. Das amerikanische Schulsystem lässt sich jedoch in verschiedene Schultypen gliedern. Diese ergeben sich in unterschiedlicher Zahl und Variation in den verschiedenen Gemeinden und Schulbezirken. Die Elementarstufe wird von Vorschülern<sup>87</sup> und Schülern bis zur sechsten bzw. achten Klasse besucht. Danach folgt entweder die ‚Middle School‘ oder die ‚Junior High School‘. Die ‚High School‘ umfasst die letzten Schulklassen (9, 10 – 12 Klasse), die für den allgemeinen amerikanischen Schulabschluss (‚High School Diploma‘) relevant sind. Dieser basiert nicht immer auf einer formalen Abschlussprüfung, sondern auf der regelmäßigen Anwesenheit des Schülers, sowie akzeptabler Noten und dem Benehmen des Schülers.

---

<sup>85</sup> Jülich (1996), S. 27.

<sup>86</sup> Hume.

<sup>87</sup> Im amerikanischen handelt es sich hierbei um den ‚Kindergarten‘. Die ‚Pre-School‘ ist vergleichbar mit dem deutschen Kindergarten.

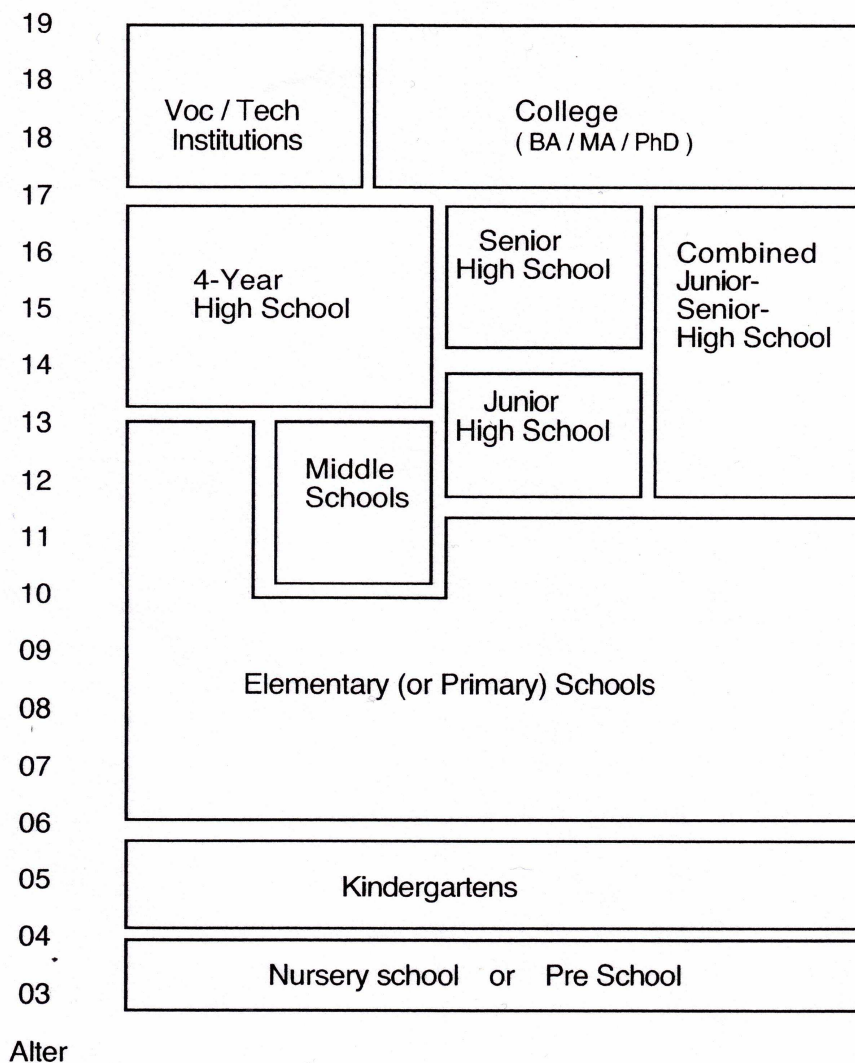


Abb. 1 Schulsystem USA <sup>88</sup>

Nach dem ‚High School Abschluss‘ schließt gewöhnlich das College als standardisierte Form der höheren Bildung an. Das College folgt wiederum keinen einheitlichen oder spezialisierten Bildungsplänen, sondern richtet sich in seiner Ausbildung nach eigenen Grundsätzen allgemeiner und moralischer Bildung. Daher ist der Zugang zu einem College nicht automatisch durch einen ‚High School Abschluss‘ begünstigt, sondern jeder Anwärter muss sich den jeweiligen Aufnahmeprüfungen der Colleges unterziehen. Andererseits machen viele Colleges ihre Zulassungen von den bundesweiten, standardisierten *Scholastic Aptitude Tests* (SATs) abhängig. Spezialisierungen in den Fächern erfolgen gewöhnlich erst durch die ‚Graduate Schools‘ oder durch gewisse ‚job

<sup>88</sup> Modell des amerikanischen Bildungssystem erstellt von Segrt, Feb. 2005.

trainings' bei Eintritt in einen Beruf. Das College dauert gewöhnlich drei bis vier Jahre (Abschluss B.A.), die ‚Graduate Schools‘ zwei bis vier Jahre (M.A.), wobei zu bemerken ist, dass die Dauer des Studiums, oder gar oft der Abschluss für die spätere Laufbahn weniger von Bedeutung sind, sondern eher der Name und das Ansehen der Bildungsstätte.

Die Schulzuweisung eines Kindes erfolgt über die Zugehörigkeit (Einzugsgebiet) zum Schulbezirk. Somit werden Kinder in Amerika den nahegelegenen Schulen ihres Wohnortes zugewiesen. Allerdings ist diese Zuweisung nicht bindend und kann durch verschiedene rechtliche Grundlagen umgangen werden.<sup>89</sup> Des Weiteren kann diese Zuweisung durch Falschangaben des Wohnortes manipuliert werden. Die Angaben zum Wohnort sind in den USA teilweise nur schwer zu überprüfen, da es keine allgemeine Meldepflicht gibt. Außerdem wird der Status des legalen oder illegalen Aufenthaltes in den USA bei der Anmeldung zur Schule nicht berücksichtigt, so dass illegale Einwanderkinder ebenfalls die Chance auf einen Schulbesuch haben.

#### 2.4.2 Finanzierung der Schulen und der Einfluss der amerikanischen Wohn- und Arbeitssegregation auf die schulische Bildung

Wie in Kapitel 1 dieser Arbeit angedeutet wurde, segmentieren sich die unterschiedlichen Kulturgruppen in den USA bzw. in Kalifornien voneinander. Die Gruppen leben sozusagen nebeneinander in eigenen kleinen Gemeinden. In diesem Sinne leben Amerikaner europäischer Herkunft, besonders jene der Klassifizierung WASP,<sup>90</sup> vorwiegend in den Vororten der Städte. Migranten hingegen in den Innenstädten. Da die Schulzuweisung eines Kindes über die Zugehörigkeit zum Schulbezirk erteilt wird, ergibt sich in den Schulen ein ähnliches Bild wie in den Einzugsgebieten selbst. Die Schülerschaft setzt sich aus wenig heterogenen Kulturgruppen zusammen. Daher gehen gewöhnlich z.B. weiße Kinder mit weißen Kindern zur Schule, hispanische mit ihresgleichen, und so weiter.<sup>91</sup>

Diese Trennung hat neben einen großen Einfluss auf die Desintegration der Gesellschaft auch einen auf die Finanzierung der schulischen Erziehung der Kinder. Die Finanzierung der Schulen erfolgt größtenteils über die Einnahmen durch Umsatz- und

---

<sup>89</sup> Vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit

<sup>90</sup> ‚WASP‘ steht für *White Anglo-Saxon Protestant*. Amerikaner dieser Herkunft zählen sich zur Gründungsgesellschaft der Vereinigten Staaten von Amerika.

<sup>91</sup> Jülich (1996), S. 19; Tatum (2003), S. 4; McCarthy (1990), S. 3.

Vermögenssteuer der Gemeinden, sowie über Spenden der Eltern und deren persönlichen Einsatz in der Finanzmittelbeschaffung für ihre Schule.<sup>92</sup> Der restliche Teil der Finanzierung wird vom Bund und Land über die lokalen Schulbezirksbehörden, den sogenannten *Local Education Agencies* (LEAs), an die Schulen geleitet und ergibt sich gewöhnlich aus der Anzahl und täglichen Anwesenheit der Schülerschaft; d.h. die Finanzierung der Schulen erfolgt im Grunde über die Finanzkraft der ansässigen Bewohner einer Schule. Schließlich sind es v.a. die Ortsansässigen, die in der näheren Umgebung zu ihrem Wohnort ihre Einkäufe erledigen und so den Umsatz bestimmen. Ist die Kaufkraft und daher der Umsatz des Schulbezirkes schwach, so fällt auch die Finanzierungskraft der Schulen schwach aus. Folglich sind Gegenden ärmerer sozialer Schichten, und daher schwächerer Finanzkraft, in der Finanzierung ihrer Schulen im Vergleich zu finanzstarken Gegenden im Nachteil. Dies heißt wiederum, dass die finanzielle Lage der Schulen in diesen Bezirken dürftig ist und so auch ihre Ausbildungskraft. Diese ist zumal stark abhängig von den finanziellen Mitteln. Daher ist die Finanzkraft der Gemeinden ebenfalls verantwortlich für die schulische Ausbildung der Kinder in diesen Gemeinden.

Schulen mit sozialschwachem Einzugsgebiet gelten somit als benachteiligt, da sie ihren Kindern nur schwer eine gute schulische Erziehung bieten können. Im Gegensatz zu finanzstarken Schulen können sich diese Schulen kaum kostspielige Ausstattungen, Laboratorien oder gar Fachkräfte leisten. Selbst die Finanzierung aller nötigen Fixkosten ist nur schwer zu bewerkstelligen. Aus diesem Grund sind sie auch kaum in der Lage vielseitigere Lehrangebote als die dem richtlinienentsprechenden Minimum anzubieten. Daher erscheint nur eine Basisqualifikation der Kinder möglich. Aus diesem Grund lässt sich die Faustregel bestimmen, dass die finanzielle Kraft einer Gemeinde die Qualität der schulischen Ausbildung in der Gemeinde bestimmt, und die Qualität einer Schule die Finanzkraft der unmittelbaren Umgebung widerspiegelt.<sup>93</sup> Demzufolge verursacht die Segmentierung der amerikanischen Gesellschaft u.a. die unterschiedlichen Qualitäten der Ausbildung ihrer Kinder und reproduziert den Kreislauf der Segmentierung, indem sie den Kindern die Chance auf eine Besserung durch eine gute Ausbildung nimmt. Somit bestimmt die räumliche Trennung der

---

<sup>92</sup> Jülich (1996), S. 28; Unter dem persönlichen Einsatz der Eltern bei der Finanzmittelbeschreibung ist die Eigeninitiative der Eltern gemeint. Vielerorts in den USA bemühen sich Eltern über den Verkauf von eigens erstellten Elternzeitungen, Auktionen oder Ähnlichem die Finanzmittel ihrer Schule zu erhöhen.

<sup>93</sup> Diese Faustregel wurde auf der Forschungsreise nach Kalifornien (Okt. 2004) mehrfach durch Vertreter der Schulen bestätigt. Robert Coleman-Senghor, Professor an der SSU, bestätigte diese Aussage ebenfalls.

Gesellschaft und das amerikanische Finanzierungsmodell der Schulen die Desintegration der amerikanischen Gesellschaft mit, sowie auch die Bildung der Folgegenerationen.

### 2.4.3 Teile amerikanischer Schulgeschichte und Integration

Die räumliche Trennung der Gesellschaft hat bereits in der Vergangenheit zu starken Diskussionen im Bildungsbereich geführt. Das Problem der Finanzlage der Schulen und Gemeinden durch diese Trennung wurde schon zur Zeit des amerikanischen Präsidenten Roosevelt in den 1930ern und besonders in der Zeit der Bürgerrechtsbewegung diskutiert.<sup>94</sup> In dieser Zeit entstanden vielseitige Desegregationspläne für Schulen, welche sich auf Grund des Beschlusses des Obersten Amerikanischen Gerichtshofs zum Fall *Brown* 1954 ergab.<sup>95</sup> Dieser Beschluss sah vor, dass die Schulsegregation der einzelnen Bevölkerungsgruppen verfassungswidrig war, da sie zu Benachteiligungen dieser Gruppe in der Gesellschaft führte. Das Urteil des Obersten Gerichtshofs von 1896 *Plessy vs. Furgosen* wurde somit aufgehoben. Dieses hatte darauf abgezielt, dass eine Trennung zulässig sei, da die Gleichheit der Bevölkerung dadurch nicht angegriffen würde. Die Realität und das Finanzierungsmodell der Schulen bewiesen jedoch die Unstimmigkeit dieses Gesetzes. Im Rahmen der Desegregationspläne folgte z.B. die Bildung von ‚Magnet Schools‘,<sup>96</sup> sowie Bustransporten von Schülern zu verschiedenen Schulbezirken, um auf diesem Wege eine Mischung der Schüler- und Elternschaft an den Schulen zu erreichen.<sup>97</sup> Diese Maßnahmen konnten zuweilen eine Besserung der Qualität der Schulen seit den Bürgerrechtsbewegungen der sechziger Jahre hervorbringen. Die Besserung ist jedoch wieder rückläufig, seit das Oberste Amerikanische Gericht die Desegregationspläne 1990 zum größten Teil wieder aufgehoben hat.<sup>98</sup>

Neben der Finanzierungsbenachteiligung waren im Laufe der Zeit auch besonders die homogenen Lehrpläne an den Schulen ein Diskussionspunkt, welcher die Gemüter der Gesamtgesellschaft erhitzte. Besonderes Augenmerk wurde bei dieser Diskussion auf den Geschichtsunterricht und deren einseitige Interpretation durch die

---

<sup>94</sup> Lazerson (1987), S. 24, 38, 163ff.

<sup>95</sup> Frankenberg; Lee (2002), S. 2.

<sup>96</sup> Magnet Schools sind Schulen, die sich gewöhnlich in den Innenstädten befinden und Zuläufe von Kindern diverser Kulturgruppen aufweisen.

<sup>97</sup> Frankenberg; Lee (2002), S.12.

<sup>98</sup> Frankenberg; Lee (2002), S.12: „*The Supreme Court desegregation decisions of the 1990s lessened the burdens that school systems were required to meet to prove that they had fully desegregated.*“

angloamerikanische Seite geworfen. Nach Auffassung der einzelnen Gesellschaftssysteme in den USA kann im Namen einer multikulturellen Gesellschaft, wie sie die USA eine darstellt, der geschichtliche Standpunkt anderer Bevölkerungsgruppen nicht vernachlässigt werden. Vielmehr muss Geschichte an Schulen im Rahmen eines Konsenses der Gesellschaften unterrichtet werden, oder es müssen auch alle anderen geschichtlichen Standpunkte unterrichtet werden. Bislang ist die Konsensbildung einer amerikanischen Geschichte noch in den Kinderschuhen, so dass der Geschichtsunterricht verstärkt den einzelnen Gesellschaftsgruppen vertretend an den Schulen unterrichtet wird; d.h. dass der Geschichtsunterricht an der Herkunft der Schüler und besonders der Lehrer an den Schulen angepasst ist. Dies hat zur Folge, dass besonders an benachteiligten Schulen, also an Schulen mit einer hohen Quote an Migrantenkinder, die Geschichte des ‚weißen Amerikas‘ vernachlässigt wird.<sup>99</sup> Folglich scheint die multikulturelle Erziehung im Bereich der Geschichte und somit im Bereich der Völkerkunde Defizite im amerikanischen Bildungswesen aufzuweisen. Dies hat zum Nachteil, dass die Integration der Kinder und so der Gesellschaft im Schwanken ist.

In welcher Form sich die Probleme der multikulturellen Erziehung in der heutigen Praxis präsentieren, werde ich im vierten Teil dieser Arbeit erläutern. Dabei sollen insbesondere die Beispielschulen zur Veranschaulichung dienen. Im folgenden Kapitel 3 werde ich auf die Integrationsbestimmungen des *No Child Left Behind Acts* (NCLB) eingehen.

---

<sup>99</sup> McCarthy (1990), S. 38ff.

## Kapitel 3

### Staatliche Programme zur Förderung der schulischen Integration von (Migranten-) Kindern in den USA

#### 3.1 Das No Child Left Behind Program - NCLB

Das *No Child Left Behind* Programm der amerikanischen Bundesregierung von 2001 ist ein Programm, das die bestehenden Leistungsergebnisse der einzelnen Schulen und somit der unterschiedlichen Abschlussqualitäten der ‚High School Abschlüsse‘ zu einer Deckung bringen soll. Im Vordergrund steht besonders die Schließung der Bildungslücken benachteiligter Schülern und ihren Peers.<sup>100</sup> Das Programm ergab sich aus dem Vorgängerprogramm *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA) aus dem Jahr 1965, einer Gesetzesregelung zur Bekämpfung der Armut.<sup>101</sup> Der ESEA war damals am 9. April 1965 unter dem amerikanischen Präsidenten Lyndon B. Johnson verabschiedet worden. Dieses Gesetz, wie auch der *Economy Opportunity Act* (EOA) von 1964, zielten beide auf eine Gleichstellung der Chancen im schulischen und wirtschaftlichen Bereich armer und benachteiligter US-Bürger.<sup>102</sup> Beide Gesetzesgrundlagen ergaben sich aus den Bürgerrechtsbewegungen der sechziger Jahre, den *Civil Rights Movements* und sind aus diesem Grund v.a. an die ethnischen Minoritäten, wie z.B. Afroamerikaner und ‚Latinos‘, gerichtet. Das ESEA-Gesetz setzte damals schon auf eine finanzielle Unterstützung jener Schulen und Schüler, die unter Benachteiligungen zu leiden hatten. Dies hatte zur Folge, dass Bundesgelder für Bildung und Ausbildung nicht mehr ohne weiteres an alle Schulen geleitet wurden, sondern nur noch in Form eines ‚child benefit‘ als Bundesförderung jenen Schulen und Schülern zugute kam, die bestimmte Voraussetzungen erfüllten. Bei der Förderung war nur der Status des Kindes bedeutend und nicht, ob ein Kind eine private oder öffentliche Schule besuchte, so dass Privatschulen ebenfalls Zuschüsse erhalten konnten für den Fall, dass sie Schüler benachteiligter Gruppierungen aufweisen konnten.<sup>103</sup> Die Zuweisung der Gelder wurde durch öffentliche Behörden, wie z.B. die Schulbezirksbehörden (LEA) sie darstellen, verteilt. Diese Regelungen gelten auch unter dem heutigen NCLB. Das finanzielle Förderungsprogramm des ESEA, der *Title I*, trägt auch heute noch den

---

<sup>100</sup> Der Grund für die Differenzen im Abschluss und der Benachteiligung von Schülern liegt (wie bereits erwähnt) besonders in der Natur des amerikanischen Bildungswesens. Folglich auch im Segregationsverhalten der heterogenen Gesellschaft Amerikas.

<sup>101</sup> Boehner (2002).

<sup>102</sup> Lazerson (1987), S. 37.

<sup>103</sup> Lazerson (1987), S. 38.

gleichen Namen. Das Geld der *Title I* Förderung hilft seit über vierzig Jahren bedürftigen Schulen, spezielle Programme und Projekte, sowie entsprechende Ausstattungen zur Förderung benachteiligter Kinder, anzubieten.<sup>104</sup> Daneben fördert dieses Programm unter bestimmten Voraussetzungen die Entscheidungsfreiheit der Schülereltern in der schulischen Ausbildung ihrer Kinder, und bewirkt teilweise enorme Einschnitte in der Selbstbestimmung der Schulen und Schulbezirke, die den Anforderungen des NCLB nicht nachkommen können. Diese Einschnitte haben gewöhnlich Einschränkungen in den Bildungsbereichen zur Folge, wie diese Arbeit zeigen wird.

### **3.1.2 Richtlinien des NCLB**

Zum Vergleich der schulischen Leistungen einzelner Schüler und Schulen verlangten die NCLB-Bestimmungen von den einzelnen Bundesstaaten und Schulbezirken (LEAs) bis zum Schuljahr 2002/2003 vergleichbare Anrechnungssysteme, wie auch standardisierte Tests, die zur Bestimmung der Qualität der Abschlüsse und Schulleistungen dienen sollen. In diesen Anrechnungssystemen müssen die einzelnen Ethnien, die an den Schulen zu finden sind, einzeln aufgeführt sein, so dass eine Einsicht in die Erfolgsrate der Minderheitengruppen bzw. einzelnen Bevölkerungsschichten möglich ist. Der Grund hierfür ist die Offenlegung der unterschiedlichen Bildungsniveaus der einzelnen Bevölkerungsschichten und in diesem Sinne die Offenlegung der Bildungslücken zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen.<sup>105</sup> Speziell die Bildungslücken der traditionell benachteiligten Gruppen zur festgelegten Norm sollen durch eine ethnische Aufschlüsselung den Eltern und den Steuerzahlern aufgezeigt werden. Auf diesem Wege ist die Offenlegung der Abschlussquoten ebenfalls für eine Rechtfertigung des Finanzhaushaltes der Schulen und Schulbezirke dienlich. Die Aufschlüsselungen ergeben somit eine gute Basis für eine Nutzen-/ Kostenrechnungen der Schulen und Schulbezirke.

*„Requires that test data be disaggregated and reported by race, income, and other criteria to demonstrate not just that overall student achievement is improving, but also*

---

<sup>104</sup> Lazerson (1987), S. 164.

<sup>105</sup> Siehe: [http://en.wikipedia.org/wiki/No\\_child\\_left\\_behind](http://en.wikipedia.org/wiki/No_child_left_behind) ; 12.02.2006.



*that achievement gaps are closing between disadvantaged students and other students.*“<sup>106</sup>

Damit die Aufschlüsselung akkurat und für die Berechnung der Leistungen nutzbar ist, besitzen die einzelnen Subgruppen eigene Standardwerte. Diese Standardwerte, die als Bezugswerte zur Berechnung einer Leistungssteigerung (AYP) genutzt werden, werden als *Academic Performance Index* (API) bezeichnet. Sie variieren gewöhnlich von Bundesstaat zu Bundesstaat, da die schulischen Anforderungen, sowie die demografischen Werte der Bundesstaaten unterschiedlich sind. Zum Zeitpunkt der Einführung der leistungsbestimmenden Anrechnungssysteme mussten nicht alle Bundesstaaten neue Berechnungsgrundlagen für ihre Schüler erstellen. Einige Bundesstaaten besaßen bereits eigene Systeme in diesem Bereich, welche sie nutzen konnten. In Kalifornien wurde ein äquivalenter API bereits 1999 durch den *Public Accountability Act* (PSAA) eingeführt.<sup>107</sup> Standardisierte Tests, wie sie unter dem NCLB verlangt werden, besaß Kalifornien bereits seit 1988.

### **3.2 Academic Performance Index (API)**

Der API ist ein Zahlenindex der von 200 bis 1000 Punkten als höchste Punktzahl reicht. Er ist dazu gedacht, die Leistungen einer Schule oder einer Schulbezirksverwaltung (LEA) anzuzeigen. Er wird als Bezugswert für die Berechnung des *Adequate Yearly Progress* (AYP) genutzt, den die Schulen und jeder Schüler nach dem NCLB bis zum Schuljahr 2013/2014 zu 100% erreichen müssen. Die durch ihn zu bewertenden Leistungen werden anhand von bundesweiten, standardisierten Tests gemessen und berechnet. Diese Tests sind gewöhnlich der STAR (*Standardized Testing and Reporting Program*) und die ‚High School Abschlussprüfung‘.<sup>108</sup> Das bundesweite Punkteziel, welches es zu erreichen gilt, liegt bei 800 Punkten.<sup>109</sup> Es gilt diesen Wert als Mindestwert zu erreichen oder zu übersteigen. Die Leistung einer Schule oder eines Schülers wird daran gemessen, wie weit diese sich an diesen Wert annähert. Eine jährliche Leistungssteigerung beträgt somit die Differenz zwei aufeinanderfolgender API Messungen (‚API Base Score‘ zu ‚API Growth Score‘). Die Messung des API hat

---

<sup>106</sup> Boehner (2002).

<sup>107</sup> California Department of Education (2004), S. 24.

<sup>108</sup> In Kalifornien ist dies der CAHSEE (*Californian High School Exit Examination*).

<sup>109</sup> California Department of Education (2004), S. 24.

zwei Funktionen: die Messung der Leistungssteigerung einer Schule und/oder eines Schülers innerhalb eines Jahres, sowie die Platzierung der Schulen im Vergleich zu anderen Schulen. Für den Vergleich zwischen den Schulen wird die demografische Zusammensetzung der Schulen, die Art der Schule und der Betreuungsschlüssel der Schulen (Lehrer zu Schüler) berücksichtigt.<sup>110</sup> Der API selbst ist in verschiedene Subkategorien, betreffend der ethnischen und sozioökonomischen Zugehörigkeit der Schüler, aufgeteilt.<sup>111</sup> Der gesamtschulische API einer Schule ergibt sich aus allen API-Werten einer Schule.

Die Berechnung des API kann nicht unbedingt als akkurat gewertet werden, da die Berechnungen auf zwei aufeinanderfolgenden API-Messungen beruhen, welche Veränderungen unterliegen können. Alle API-Werte müssen jährlich von neuem auf der Basis der demografischen Werte der Schule berechnet und bestimmt werden. Diese Grundlage kann zu Abweichungen zum Vorjahr führen, wenn sich das demografische Bild einer Schule binnen eines Jahres enorm geändert hat. Eine Änderung ist recht wahrscheinlich, wie eine amerikanische Bevölkerungsstudie belegt. Nach dieser Studie wohnen nur 55% der untersuchten Schüler länger als drei Jahre am gleichen Wohnort. Darunter fallen ca. die Hälfte der untersuchten Schüler in die Gruppe der Benachteiligten.

*„The U.S. population moves surprisingly frequently. From a recent Current Population Survey, we find that only 55% of students live in the same house over a three-year period, and this falls about half for disadvantaged students.“<sup>112</sup>*

Überdies sind nicht alle Schüler, die an einer Schule aufgenommen werden oder diese verlassen, gleich in ihren Leistungen und ihren Potentialen. Im Rahmen der API-Bestimmungen stellen sie jedoch die gleiche Grundlage für die Berechnung des Leistungserfolgs einer Schule, wie im Vorjahr. Dementsprechend ist bei jeder Berechnung des jährlichen API mit positiven und/oder negativen Abweichungen zu rechnen. Als Beispiel lässt sich dies so anführen: Liegen die Leistungen der einzelnen neuen Schüler unter den Leistungen abgehender Schüler, wird der Gesamt-API einer Schule abgesenkt (negativ beeinflusst). Folglich sind die Ergebniswerte eines API einer Schule nur bedingt vergleichbar, da sie Veränderungen ausschlaggebender Variablen

---

<sup>110</sup> Siehe: <http://webportal.ousd.k12.ca.us/sarc04-05/html/Madison0506%20Sarc.htm> ; 15.02.2006.

<sup>111</sup> Tracey; Sunderman; Orfield (2005), S. 17.

<sup>112</sup> Hanushek; Raymond (2003), S. 204.

unterliegen können. Sicherlich können die Schwankungen aufgrund des Wechsels von Variablen gering ausfallen, da die meisten nachrückenden Schüler auf die gleiche Weise, wie die bisherigen, auf die Standardtests vorbereitet werden. Darüber hinaus sollte einer Varianz der Werte ein gewisser Spielraum eingeräumt werden. Jedoch ist dies nicht ganz einfach, da jeder Leistungsabfall Auswirkungen auf Bewertung einer Schule haben kann. Diese Bewertungen sind für die Zuweisung von Fördermitteln von großer Bedeutung. Aus diesem Grund besteht bei enormen Leistungsunterschieden zum Vorjahr die Möglichkeit der Nicht-Wertung einer API-Messung.<sup>113</sup>

Die Leistungsziele und somit API-Steigerungsziele einer Schule und ihrer einzelnen Subgruppen werden von den Schulen individuell bestimmt. Die Wachstumsrate (Steigerung der API-Werte) ist jedoch für alle Schulen gleich. Die Schulen und Subgruppen müssen eine fünfprozentige Steigerung bzw. Minderung ihres Abstandes<sup>114</sup> zum bundesweiten API-Wert von 800 Punkten erzielen. Jede Schule, die unterhalb des bundesstaatlichen API von 800 Punkten liegt muss eine Verbesserung von mindestens einem Punkt erzielen. Dabei ist die Leistungssteigerung des API und dessen bundesstaatliche Bestimmung unterschiedlich zu den Bestimmungen betreffend des AYP des staatlichen NCLB-Programms. Dies wird beispielsweise durch die Berechnung des API-Leistungsziels für die einzelnen Subgruppen deutlich. Die Subgruppen müssen 80% des für die einzelne Schule berechneten Leistungsziels erreichen. Dabei wird eine signifikante Subgruppe nach API numerisch wie folgt definiert: Sie muss entweder 100 Schüler mit gültigen STAR-Ergebnissen oder 50 Schüler und mehr mit gültigen STAR-Ergebnissen, die mindestens 15% der gesamt-gültigen STAR-Ergebnisse stellen.<sup>115</sup> Bei der AYP-Berechnung müssen 95% der Schülerschaft eine Leistungssteigerung erreichen.

### **3.3 Adequate Yearly Progress (AYP)**

Der AYP ist die jährliche Leistungssteigerung, welche es nach NCLB-Richtlinien zu erzielen gilt. Jede öffentliche Schule muss sich am Erreichen einer solchen Steigerung nach NCLB-Richtlinien beteiligen. Nur Privatschulen, die keine Förderung durch den *Title I* erhalten und Kinder, die Zuhause unterrichtet werden, sind durch die NCLB-Regelungen von den Anforderungen des AYP befreit. Dies bedeutet somit, dass die

---

<sup>113</sup> California Department of Education (2004), S. 28.

<sup>114</sup> Mit Abstand ist die Differenz zwischen dem API-Base zum API-Wert 800 Punkte gemeint.

<sup>115</sup> California Department of Education (2004), S. 31.

Abschlüsse der öffentlichen Schulen nicht mit Privatschulen in Vergleich gesetzt werden. Was wiederum heißt, dass das NCLB-Programm nicht alle Bildungslücken schließen will, sondern nur jene zwischen den öffentlichen Schulen und Schulen mit förderungsberechtigten Schülern.<sup>116</sup>

Die Berechnung des AYP erfolgt auf den Grundlagen der bundesstaatlichen API-Systeme. Es gilt eine Beteiligungs- und Erfolgsrate der Schulen und Schüler von 95% an den standardisierten Tests (STAR). Diese soll bis zum Schuljahr 2013/2014 zu 100% von allen Schulen und Schülern erreicht werden. Daher gilt, dass bei der Angleichung einer Schule und Schülers eine jährliche Verbesserung der Leistungswerte erwartet wird, um sich so stetig der 100% Marke zu nähern.<sup>117</sup> In diesem Sinne müssen die Schulen und Schüler mindestens eine jährliche Steigerung ihres API-Wertes von einem Punkt erzielen und mindestens einen API-Wert von 560 Punkten von Beginn an erreicht haben. Für jede Subgruppe eines AYP müssen die Schulen und Schulbezirke zwei Leistungssteigerungen in Mathematik und Lesen erreichen. Es gilt eine Mindestbeteiligungs- und -erfolgsrate aller Subgruppen von 95% zu erreichen, sowie eine prozentual erkennbare Leistungssteigerung zur 100% Marke, d.h. dass jede einzelne Subgruppe vier Steigerungsquoten zu erreichen hat. Die Bestimmung des Minimums der Schüleranzahl einer Subgruppe wird durch einen bundesstaatlichen AYP-Konsens festgelegt. Dabei gilt das demografische Bild des Bundesstaates als Orientierung.<sup>118</sup>

Diese Orientierung und das sich daraus ergebene demografische Bild kann sich negativ auf die Bewertungen des AYP-Wertes auswirken. Es gilt die Beteiligungs- und Erfolgsrate der einzelnen Subgruppen zum Abschluss der schulischen Standardisierung zu 100% zu erreichen. Dies bedeutet, dass die jährliche Beteiligungs- und Erfolgsrate einer Subgruppe ebenfalls wie die anderen Leistungen erhöht werden müssen. Das erscheint in manchen Fällen jedoch schwierig, da die Anzahl der verschiedenen Schüler der Subgruppen sich oft rückläufig verhalten als ansteigend. Der Grund hierfür ist, wie bereits bei der Berechnung des API-Wertes, eine veränderte demografische Zusammensetzung der Schülerschaft, die sich besonders aus Schulabgängen bestimmt.<sup>119</sup> Das Problem welches sich daraus ergibt kann gravierende Folgen für die Förderung einer Schule haben. Erreicht schließlich nur eine Subgruppe einer Schule

---

<sup>116</sup> Bohner (2002).

<sup>117</sup> Batt; Kim; Sunderman (2005), S. 1.

<sup>118</sup> Tracey; Sunderman; Orfield (2005), S. 18.

<sup>119</sup> Wegzug der Familien und so der Kinder in wirtschaftlich bessere Gegenden. Identifizierung und Anerkennung der Bevölkerung durch ihre räumliche Platzierung.

keine erkennbare Leistungssteigerung und/oder Beteiligungs- und Erfolgsrate, so hat die Schule ihren jährlich benötigten AYP verfehlt. Dies gilt auch, wenn zwar alle Gruppen die akademischen Tests bestehen, jedoch ihre Beteiligungs- und Erfolgsraten nicht gesteigert werden konnten.<sup>120</sup> Der Einbezug der Beteiligungsrate für die Festlegung eines AYP erscheint für die Schulen nachteilig und im Grunde unbrauchbar. Schließlich ist es schwer zu beweisen, wie eine Steigerung der Beteiligungsrate mit der Leistungssteigerung der einzelnen Schüler in Verbindung steht. Soweit jedoch diese Bestimmungen betreffend einer Beteiligungsrate bestehen bleiben, sind besonders Bezirke und Schulen mit einer hohen Anzahl an Subgruppen benachteiligt.<sup>121</sup> Diese müssen nicht nur mehrere Annäherungswerte erreichen, um eine jährlich angemessene, gesamtschulische Leistungssteigerung zu erreichen, sondern stehen diese auch vor der mehrfachen Herausforderung, die Schülerzahlen ihrer Subgruppen zu erhöhen.<sup>122</sup>

### 3.3.2 Folgen durch das Verfehlen eines AYP

Schulen, die Fördergelder aus dem *Title I* Fond des NCLB-Programms erhalten und zwei aufeinanderfolgende Jahre keine angemessene jährliche Leistungssteigerung (AYP) ihres API-Wertes erzielen, werden als ‚hilfsbedürftig‘ (*in need of improvement*) eingestuft.<sup>123</sup> Dies bedeutet, dass sich diese Schulen vor der für sie zuständigen Schulbehörde und der Öffentlichkeit rechtfertigen müssen und binnen drei Monaten nach Klassifizierung als ‚hilfsbedürftig‘, Pläne zur Verbesserung ihrer Leistungen in den unzureichenden Ergebnisfeldern der AYP- und API-Berechnung entwickeln und einreichen müssen.

*„Within three months of their identification, districts needing improvement must create a plan for improving performance in the areas that caused them to make AYP. They are required to implement this plan by the start of the following school year.“*<sup>124</sup>

Besteht eine Schule im darauffolgenden Jahr nach einer Klassifizierung als ‚hilfsbedürftig‘ wiederum keine angemessenen Leistungssteigerungen, müssen von der Schule weitere ergänzende Fördermaßnahmen und Unterrichtsstunden für gefährdete

---

<sup>120</sup> California Department of Education (2005).

<sup>121</sup> Tracey; Sunderman; Orfield (2005), S. 7.

<sup>122</sup> Tracey; Sunderman; Orfield (2005), S. 17.

<sup>123</sup> Batt; Kim; Sunderman (2005), S. 4.

<sup>124</sup> Tracey; Sunderman; Orfield (2005), S. 11.

Schüler angeboten werden, die bei erneuten Nichterreichens Pflichtstunden für alle Schüler werden. Des Weiteren werden diese Schulen verpflichtet, einschneidende Veränderungen bei ihrem Personal und ihrer Organisation in Kauf zu nehmen.<sup>125</sup> Dies bedeutet, dass die Schulen ab dem Zeitpunkt der Klassifizierung als ‚hilfsbedürftig‘ einen Teil ihrer Autonomie einbüßen. Nach fünf aufeinanderfolgenden Jahren der Nichtannäherung an den bundesstaatlichen API-Richtwert von 800 Punkten wird die Schule schließlich komplett vom Staat übernommen. Diese Verstaatlichung der Schulen aufgrund mehrfachen Verfehlens der Leistungssteigerungen wird allgemein als Bestrafung angesehen. Von staatlicher Seite wird diese Maßnahme als zwingende Übernahme angesehen. Die vorauslaufenden Maßnahmen werden als benötigte Hilfestellung (Zusatzhilfe) betrachtet, um den Schülern eine gute Ausbildungsmöglichkeit zu garantieren. Die Entscheidungsfreiheit der Eltern in Bezug auf die schulische Erziehung ihrer Kinder, wird durch die Restriktionen der Schulbehörden gegenüber den Schulen nicht angegriffen. Im Gegenteil, die Eltern erhalten dadurch sogar einen größeren Spielraum in der Bestimmung des Schulbesuchs ihrer Kinder. Gewöhnlich müssen Schulkinder die nächstgelegene Schule zu ihrem Wohnsitz besuchen. Ist diese Schule jedoch als ‚hilfsbedürftig‘ eingestuft, muss den Eltern die Möglichkeit geboten werden, ihre Kinder auf eine andere öffentliche Schule in ihrem Schulbezirk zu schicken.<sup>126</sup> Die Kosten für einen weiteren Schulweg werden staatlich übernommen. Auf diesem Wege wird den Eltern auch ein Schulwechsel ihrer Kinder erleichtert.

### **3.3.3 Der AYP und die *Grade Span Method***

Bisherigen Erfahrungen bei der Berechnung und Bewertung des AYP an Schulen haben ergeben, dass sehr viele Schulen in die Kategorie ‚hilfsbedürftig‘ hineinfallen.<sup>127</sup> Dieses Erkenntnis erwies sich nicht nur als Beweis für Tatsachen, die ohnehin schon bekannt waren, sondern stellt sich als problematisch für einige Bundesstaaten und Regionen heraus. Das Problem bestand v.a. in den drohenden Einbussen der Selbstbestimmung der Schulen und somit folgenden staatlichen Übernahmen, wie auch einem weitaus größeren repräsentativeren Druck von Seiten der Öffentlichkeit, welcher die Misslagen im Bildungssystem allzu deutlich präsentiert wurden. Damit eine schnelle

---

<sup>125</sup> Siehe: [http://en.wikipedia.org/wiki/No\\_child\\_left\\_behind](http://en.wikipedia.org/wiki/No_child_left_behind) ; 12.02.2006.

<sup>126</sup> Batt; Kim; Sunderman (2005), S. 4.

<sup>127</sup> Tracey; Sunderman; Orfield (2005), Tabelle 7, S. 23.

Klassifizierung als ‚hilfsbedürftig‘ vermieden werden kann, führten einige Bundesstaaten im März 2004 eine andere Berechnungsgrundlage zur Erhebung ihrer AYP-Werte ein – die *grade span method*.<sup>128</sup> Bei der *grade span method* werden für die Berechnung eines AYP an Schulen und einzelnen Schulbezirken die Klassenstufen zusammengezogen. Die zusammengezogenen Klassenstufen fungieren dann wie Subgruppen und sind ihrer Erfassung vergleichbar mit der Subgruppenregelung. Die Folge dieser Vereinfachung ist, dass sich der Status vieler ‚hilfsbedürftiger‘ Schulen auf weniger reduzieren lässt, weil nur jene Bezirke und Schulen als ‚hilfsbedürftig‘ eingestuft werden, welche in allen ihren vorhandenen Klassenstufen ihre jährliche Leistungssteigerung in einem der relevanten Fächer (z.B. Mathematik, Lesen) verfehlen. Ein Bezirk gilt bereits dann als erfolgreich in seinem Bestreben einer Annäherung an die 100%-Leistungsmarke erreicht zu haben, wenn er nur in einer Klassenstufe (z.B. Elementar, Sekundär) den zu erwartenden AYP erreicht.<sup>129</sup> Dies bedeutet, dass bei dieser Berechnung eines AYP besonders Schulbezirke mit einer größeren Anzahl an verschiedenen Altersspannen und somit Klassenstufen im Vorteil sind. Bezirke welche aus nur einer Klassenstufe bestehen, können bei der Berechnung weniger ausweichen. Die *grade span method* verweist somit auch auf die Unterschiedlichkeit der einzelnen Schulbezirke, die zum Vergleich stehen. Eine klare Antwort auf die Frage, wie und ab wann ein Schulbezirk als Schulbezirk gilt ist nur schwer herauszufinden. Hier scheint eine gewisse Willkür bestimmende Kraft zu sein. Es lässt sich sagen, dass die *grade span method* besonders Schulbezirke benachteiligt, die in ihren Schulformen homogen sind.

Der Übergang von der allgemeinen AYP-Berechnungsmethode zur *grade span method* wird individuell zwischen den einzelnen Bundesstaaten und dem *Department of Education* (ED) ausgehandelt. Kalifornien ist eines der wenigen Bundesstaaten, das die *grade span method* einsetzt. Aus diesem Grund konnten in Kalifornien im Schuljahr 2004/2005 nur 150 (14,4%) statt 378 (36,4%) Schulbezirke von 1039 Schulbezirken als ‚hilfsbedürftig‘ eingestuft werden.<sup>130</sup> Die Anwendung der *grad span method* konnte somit mehr als die Hälfte der bisher als ‚hilfsbedürftig‘ angezeigten Schulen aus den negativen Statistiken nehmen. Das bedeutet, dass die kalifornische Schulstatistik als eine verschönerte Präsentation der dortigen Schullandschaft interpretiert werden kann, anstatt als tatsächliches Situationsbild der dortigen Schulen. Überdies scheint die

---

<sup>128</sup> Tracey; Sunderman; Orfield (2005), S. 21ff.

<sup>129</sup> Tracey; Sunderman; Orfield (2005), S. 22.

<sup>130</sup> Tracey; Sunderman; Orfield (2005), S. 23.

Unterschiedlichkeit der kalifornischen AYP-Berechnungsgrundlagen bzw. Ergebnisse nicht mehr wirklich vergleichbar mit Bundesstaaten, die nicht mit der *grade span methode* arbeiten. Andererseits scheint dies in Bezug auf die amerikanischen Vergleichspraktiken nicht so gravierend, da selbst Staaten und Bezirke mit einer hohen Anzahl an sozialschwachen und benachteiligten mit Staaten verglichen werden, die weniger an dieser Bevölkerungsgruppen aufweisen. Dabei wird schließlich auch die Tatsache außer Acht gelassen, dass die Staaten mit einer hohen Anzahl an benachteiligten und heterogenen Schülerschaften vielseitigere Anforderungen beim Erreichen ihrer jährlichen Leistungsziele erreichen müssen als die anderen.

*„Even among states with the same accountability model, differences in the strength of the incentives will arise from differences in the scope of their performance focus.“*<sup>131</sup>

#### **3.3.4 Limited English Proficiency Students (LEP) und der AYP**

Schüler, die kaum oder schlechtes Englisch sprechen werden als Schüler mit nur begrenzter Sprachfähigkeit erfasst - LEP-Schüler. Zumindest wird der Ausdruck *Limited English Proficient Students* im Rahmen der NCLB-Regelungen verwendet. In anderen Zusammenhängen werden diese Schüler gerne auch als *English Language Learners* (ELL) oder auch als ESOL-Schüler, *English as a Second or Other Language* Schüler, bezeichnet.<sup>132</sup> So unterschiedlich, wie manche Bezeichnungen dieser zweisprachigen Kinder sind, so unterschiedlich ist ihre Erfassung. In manchen Fällen passender und in manchen recht unpassend. Die unterschiedlichen Definitionen der LEP-Schüler in den einzelnen Staaten verursachen dieses Problem. In manchen Staaten werden nur jene Schüler als LEPs bezeichnet, die auch vom Staat gefördert werden (z.B. in NC), in anderen Staaten (z.B. in CA) werden auch jene als LEP berücksichtigt, die zwar nicht mehr gefördert werden, jedoch trotzdem zweisprachig sind.<sup>133</sup> Manchmal werden sogar Schüler mit fremdländischen Namen in mehrsprachige Subgruppen eingeteilt, obwohl sie selbst nur Englisch sprechen. So fallen einige Schüler in Gruppen zu denen sie im Grunde nicht gehören und beeinflussen teilweise so den AYP für diese Gruppe. Und obwohl dies nun klingen mag, als ob Schüler die ihrem Lernniveau nach nicht mehr zu einer Subgruppe gehören (z.B. LEP) aus dieser entfernt werden sollten,

---

<sup>131</sup> Hanushek, Raymond, S. 199.

<sup>132</sup> Batt; Kim; Sunderman (2005), S. 1.

<sup>133</sup> Batt; Kim; Sunderman (2005), S. 6.



wäre dies nach den jetzigen AYP-Regelungen nachteilig und auch nicht wünschenswert. Schließlich bewirkt die Senkung der Beteiligungsrate einer Subgruppe ein Verfehlen des AYP im Bereich Partizipations- und Erfolgsrate und folglich auch ein Verfehlen des gesamtschulischen AYP. So müssen im Grunde Schüler einer Subgruppe dauerhaft aus Gründen der Manipulation der Beteiligungsquote noch in einer für sie nicht zutreffenden Gruppe mitgeführt werden. Wiederum andere Kinder müssen ihrer Herkunft nach betrachtet sogar mehreren Subgruppen zugeordnet werden. Diese Tatsache erhöht von Beginn an die Subgruppenanzahl, jedoch nicht die Anzahl der Schüler. Die Erfassung der LEP in Berechnungsgrundlagen eines AYP- und API-Wertes sind daher als nicht akkurat zu werten. Sie beschreiben nicht die tatsächliche Situation und Anzahl dieser Schüler.

### **3.3.5 Bewertung eines AYP der LEP-Schüler**

Schulen, Schulbezirke und Bundesstaaten sind seit dem Schuljahr 2002/2003 verpflichtet für die Subgruppe der LEP-Schüler eigene Anrechnungspläne für akademische Leistungen zu führen.<sup>134</sup> Die Berechnung und Bewertung der akademischen Leistung eines LEP-Schülers erfolgt nach dem NCLB allerdings erst, wenn ein Schüler drei aufeinanderfolgende Jahre am amerikanischen Schulsystem teilgenommen hat. Der Grund hierfür liegt in der Annahme, dass besonders neueingereiste Migrantenkinder, die der englischen Sprache kaum mächtig sind, ihre Sprachdefizite innerhalb dieser Zeit größtenteils bewältigt haben und uneingeschränkt am Regelunterricht teilnehmen können. Bilingualer Unterricht, sowie andere Sprachförderprogramme sollen bei der Eingliederung in den Regelunterricht helfen. Seit 1998 ist v.a. der bilinguale Unterricht an Schulen nur noch mit diesen Intentionen vertreten. Die Fachvermittlung wird gewöhnlich nur noch in englischer Sprache durchgeführt, da man befürchtet, dass die Zweitsprache die Erlernung des Englischen verlangsamen bzw. behindern könnte.<sup>135</sup>

Die Reduzierung des bilingualen Unterrichts, nur für den Erwerb der englischen Sprache, bringt allerdings seine Nachteile mit sich. Durch dieses Verfahren ist die Gefahr groß, dass der Inhalt eines Faches nur schwer zu erlernen ist, da die sprachlichen

---

<sup>134</sup> Batt; Kim; Sunderman (2005), S. 3.

<sup>135</sup> So hat auch Kalifornien durch seine *Präposition 227* durchgebracht, dass der bilinguale Unterricht nur noch zur Spracherlernung der LEP-Schüler verwendet werden soll und nicht mehr zur tatsächlichen Fachvermittlung. Vgl. Duignan; Mora (2002).

Kompetenzen noch zu gering sind. Nichtbestehen der Tests kann das Verfehlen eines AYP zur Folge haben. Und obwohl die Teilnahme an den Tests erst zu Beginn des vierten Schuljahres im amerikanischen Bildungssystem vorausgesetzt ist, scheint die Zeit nicht ausreichend, um die Schüler genügend in der englischen Sprache, dem Fachwissen in englischer Sprache, sowie dessen Reflexion in Form von englischsprachigen Tests zu befähigen. Die Zeit, die für den Erwerb der englischen Sprache eingesetzt wird ist im Vergleich zu der Zeit, welche die Kinder in ihrer Erstsprache verbringen einfach zu gering um Erfolge zu erzielen. Das außerschulische Umfeld der LEP-Schülern besteht gewöhnlich aus dem Umfeld der Erstsprache. Der Zweitsprache sind diese Schüler nur in der Schule ausgesetzt. Dieses Verhältnis erscheint nicht ganz ausreichend für einen ausreichenden Spracherwerb. Besonders nicht, wenn man in Betracht zieht, dass die Zeit, welche in der Schule neben dem Spracherwerb für den Erwerb des Fachwissens eingesetzt wird, nicht ausreichend angelegt ist, so dass die Schüler beides erwerben könnten. Die Erlernung von Fachwissen ist daher ebenfalls stark beeinträchtigt. Dies ergibt sich besonders deshalb, weil die Fachvermittlung vorwiegend in englischer Sprache erfolgt und diese noch schwer von den LEP-Schülern verstanden wird. Daraus ist zu schließen, dass das Testen von Fachwissen in einer Zweitsprache nach nur drei Jahren nicht so einfach zu bewerten ist bzw. in den meisten Fällen nicht aussagefähig ist in Bezug auf die Leistungsfähigkeit der Schüler. Es lässt sich daher auch sagen, dass die Schultests im Grunde nicht das Wissen eines Schülers bestimmen (können), sondern nur dessen englische Sprachfähigkeit. Schließlich kann das Wissen der LEP-Schüler weder in englischer Sprache gemessen noch vorausgesetzt werden, da ihnen weder ausreichend Zeit für den Erwerb der Zweitsprache zur Verfügung steht, noch ausreichend Zeit für den Fachunterricht dieser Schüler eingesetzt wird. Das Wissen eines Probanden kann nicht über das Beherrschen oder Nichtbeherrschen einer Sprache definiert werden. Somit kann auch keine akkurate Leistungsmessung oder eine Leistungssteigerung von LEP-Schülern durch die gegebenen Umstände gemessen und erreicht werden. Diese Tatsache scheint aber wenig Beachtung durch das NCLB zu erhalten.

*„Some researchers have argued that standardized tests designed for English-speaking students tend to reflect LEP students’ language proficiency without accurately assessing their content knowledge.”<sup>136</sup>*

---

<sup>136</sup> Menken (2000), in: Batt; Kim; Sunderman (2005), S. 2.

Vielmehr wird das Argument für die Bewertung der LEP-Schüler durch die Tests durch die Annahme begleitet, dass die Erfassung dieser Schüler durch die Tests eine Steigerung hervorbringen könnte. Der Ausschluss dieser Schüler von den Tests habe schließlich keine wesentliche Leistungssteigerung der Schüler in der Vergangenheit hervorgebracht, so dass eine Teilnahme der LEP-Schüler an den Tests gute Voraussetzungen zur Förderung des LEP-Lernstandards habe.

*„Because LEP students have typically been excluded from standardized tests in the past, some believe that the requirements of high-stakes policies such as NCLB might raise standards for their learning.“*<sup>137</sup>

Es scheint jedoch nicht nur die Sprachkompetenz und die Umsetzung des Unterrichts für LEP-Schüler zu sein, welche sie unzureichend für die Standardtest qualifizieren, sondern auch das Wissen das abgefragt wird. Das in der Schule vermittelte Wissen spiegelt schließlich die kulturellen Normen und Werte der Aufnahmegesellschaft.<sup>138</sup> Dies bedeutet, dass Kinder, die erst seit Kurzem in den USA leben weniger Chancen haben diese Tests zu bestehen als Kinder, die schon länger in den USA leben. Sie kennen sich oft noch nicht ausreichend genug mit den kulturellen Gegebenheiten aus, um das Abgefragte genau zu wissen. Ein Versagen dieser Schüler an diesen Tests ist sozusagen vorprogrammiert.

### **3.4 Lehrer unter dem NCLB**

Bevor die NCLB-Regelungen in Kraft traten, besaßen die einzelnen Bundesstaaten keine einheitliche Bestimmung darüber, welche Qualifikationen ein Lehrer haben sollte. In manchen Staaten war der erfolgreiche Abschluss der ‚High School‘ und Berufserfahrung ausreichende Einstiegsvoraussetzungen für den Lehrerberuf. In anderen Staaten war eine akademische Ausbildung vorgeschrieben. Zwar hatten Untersuchungen bereits in den 1930er Jahren verlangt, dass sich die unterschiedlichen Lehrerqualifikationen in den Bundesstaaten angleichen sollten, da sie zu Diskrepanzen in der Ausbildung der Schüler beitragen, doch wurde diese Erkenntnis kaum in die Tat

---

<sup>137</sup> Coltrane (2002) in: Batt; Kim; Sunderman (2005), S. 5.

<sup>138</sup> Lazerson (1987), S. 167.

umgesetzt.<sup>139</sup> Damals hatte man bereits festgestellt, dass die unterschiedliche Qualität der Lehrer unterschiedliche Lernresultate der Schüler mit sich brachten. Dieses wurde besonders deutlich, da ein Zusammenhang zwischen der Lehrerqualität an benachteiligten Schulen und der Lehrerqualität an bevorzugten Schulen zu finden war. Die Schüler der benachteiligten Schulen schienen sich durch die Unterqualifizierung ihrer Lehrer nur langsam schulisch zu entwickeln. Es wurde daher vermutet, dass Kinder, die ohnehin eine benachteiligte Schule besuchen und zudem aus sozialschwachen, bildungsfremden Haushalten stammen, kaum die nötige Förderung für einen schulischen Erfolg von gering qualifizierten Lehrern erhalten können. Im Gegensatz stellte man noch fest, dass Schüler, die ohnehin aus bildungsstarken Haushalten stammen, weniger durch einen niedrigeren Bildungsstand ihrer Lehrer affektiert sind. Schließlich werden sie im häuslichen Umfeld ohnehin zum höheren Wissen angeregt und aktiviert, so dass die Qualifizierung der Lehrer nicht so bedeutungsvoll ist, wie bei ihren benachteiligten Peers.<sup>140</sup> Der Coleman Report von 1964 verdeutlichte besonders die Erkenntnis, dass ein wesentlicher Zusammenhang zwischen der Qualität der Schule und so auch der Lehrkörper und den Lernerfolgen der Schüler besteht. Der Bericht bestätigte auch, dass besonders die Qualität des Lehrkörpers für benachteiligte Schüler von größerer Bedeutung ist als für ihre bessergestellten Peers. Lazerson erklärt diesen Unterschied des Einflusses auf die unterschiedlichen Schülergruppen ebenfalls durch den Bezug der sozioökonomischen Hintergründe der Schüler. Benachteiligte Schüler haben nur durch die Schulen und deren Ausstattung eine Chance auf Förderung und Steigerung ihrer Leistungen. Schließlich fallen die häuslichen Förderungen gewöhnlich durch niedrige Bildungsabschlüsse und schlechte Sprachkenntnisse der Eltern, sowie auch teilweiser Vernachlässigung der Kinder heraus. Demzufolge erweist sich die Förderung benachteiligter Schüler durch die Schulen als einzige Chance zur Verbesserung der Bildung, wie auch ihrer zukünftigen Lage.<sup>141</sup>

*„The quality of teachers shows a stronger relationship to pupil achievement.“ ....”Again, teacher quality is more important for minority pupil achievement than for that of the majority.“<sup>142</sup>*

---

<sup>139</sup> Lazerson (1987), S. 18.

<sup>140</sup> Lazerson (1987), S. 171.

<sup>141</sup> Lazerson (1987), S. 166ff.

<sup>142</sup> Lazerson (1987), S. 170.

Der Zusammenhang der Qualifikationen der Lehrerschaft und der Schülerleistungsergebnisse wurde daher besonders in den NCLB-Regelungen berücksichtigt. Bis zum Ende des Schuljahres 2005/2006 müssen alle Lehrer an staatlich geförderten Schulen gewisse Mindestqualifikationen mitbringen.<sup>143</sup> Diese umfasst einen BA-Hochschulabschluss und die dem zu unterrichtenden Fach entsprechende Fachkompetenz, welche durch Prüfungen erreicht wird.<sup>144</sup> Lehrer, die diese Mindestanforderung erfüllen, werden als *highly qualified teachers* bezeichnet. Das NCLB-Programm verlangt, dass alle Schulen, die Förderung durch den *Title I Funds* erhalten, in allen Hauptfächern (*core academic subjects*) *highly qualified teachers* beschäftigen. Schulen, die diesen Standard bis zum Ende des Schuljahres 2005/2006 nicht erreichen, haben mit Sanktionen zu rechnen.<sup>145</sup>

*„Each state and district receiving Title I funds must develop a plan to „ensure that all teachers teaching in core academic subjects ... are highly qualified not later than the end of the 2005-06 school year“<sup>146</sup>*

Damit der Bevölkerung ein Einblick in die Qualifikation der Lehrer an den einzelnen Schulen möglich ist, werden von staatlicher Seite aus von allen Schulen Berichte verlangt, welche die Qualität der Lehrer beschreiben. Diese Qualifikationen können auf der Internetseite des Department of Education (ED) und auch anderen Internetquellen, die Schulstatistiken zeigen, eingesehen werden.<sup>147</sup> Auf den Schulzeugnissen der Schüler müssen die Qualifikationen der Lehrer in den einzelnen Fächern ebenfalls ausgewiesen werden.<sup>148</sup> Diese Methode der Offenlegung ist jedoch gewöhnlich nur für die Eltern der Schüler an den jeweiligen Schulen zugänglich. Die breite Masse der Bevölkerung muss mit den bundesstaatlichen Berichten bzw. Berichten der Schulbezirke und den Internetveröffentlichungen vorliebnehmen.

Die Erfassung und Aufführung der Lehrerschaft als akkreditierte und qualifizierte Lehrkräfte weist in der Umsetzung allerdings bundesweite Disparitäten auf. Die einzelnen Bundesstaaten in den USA weisen die Anzahl und Qualifikationen ihrer

---

<sup>143</sup> Sunderman; Kim (2005), S. 9.

<sup>144</sup> NCLB, 2002, § 7801 (23), in: Sunderman; Kim (2005), S. 9.

<sup>145</sup> Sunderman; Kim (2005), S. 9-10.

<sup>146</sup> NCLB, 2002, §6319 (a) (2) , in: Sunderman; Kim (2005), S. 9.

<sup>147</sup> National Centers for Education Statistics.

<sup>148</sup> Sunderman; Kim (2005), S. 12.

Lehrerschaft unterschiedlich aus. Besonders die Aufführung der Lehrerschaft und deren Betreuungsschlüssel der Schüler zeigen oft Diskrepanzen.<sup>149</sup> Einige Schulen und Staaten geben zum Teil nur die Prozentzahl der Lehrer mit Qualifikationen ohne deren Betreuungsrahmen an, so dass vielen Eltern die geringe Anzahl der Klassen und Schüler, welche nur von jenen Lehrern betreut werden, nicht auffallen. Andere Aufführungen weisen nur die Anzahl der qualifizierten Lehrerschaft in einem Schulbezirk auf ohne einen genauen Verteilungsschlüssel mit der Angabe auf wie vielen Schulen diese Lehrer verteilt sind. So kann es sein, dass auf manche Schulen kaum qualifizierte Lehrer kommen und auf andere wiederum eine ganze Menge.<sup>150</sup> Folglich können die Aufführungen der Lehrerschaft in einigen Berichten und Statistiken verwirren und zeigen oft nicht das wahre Bild der Betreuungskapazität oder des Bedarfs an *highly qualified teachers*.

#### **3.4.1 Die schwierige Umsetzung der Einstellung qualifizierter Lehrkräfte**

Für viele benachteiligte Schulen wird die Forderung nach *highly qualified teachers* immer mehr zu einem Problem, da schon seit Jahren ein erhöhter Lehrermangel an den öffentlichen Schulen herrscht. Kalifornien ist von diesem Problem besonders betroffen. In Kalifornien wurde der akute Lehrermangel besonders durch das Anstreben der Klassengrößenreduzierung im Jahr 1996 begünstigt. Die Klassengrößen wurden von 30 Schüler auf höchstens 20 reduziert.<sup>151</sup> So entstanden neue Arbeitsplätze für Lehrer und auch neue Stellen, die es zu besetzen galt.

Diese offenen Stellen wurden und sind auch heute noch ein Problem für benachteiligte Schulen. Wie bereits verwiesen wurde, unterliegt die Verteilung der Lehrerschaft nicht bundesstaatlichen oder staatlichen Bestimmungen, sondern vielmehr den einzelnen Schulbezirken und Schulen selbst. Dies bewirkt unterschiedliche Wettbewerbssituationen um gutbezahlte und sichere Lehrerstellen in den einzelnen Bezirken. Die Verteilung der Lehrerschaft durch die LEAs unterstützt die unterschiedlichen Wettbewerbe, d.h. sie sind verantwortlich für die teilweise mangelhafte Verteilung gut ausgebildeter Lehrerschaft. Den LEAs ist besonders anzulasten, dass sie es Lehrern einfach machen von einer Schule zu einer anderen zu

---

<sup>149</sup> Sunderman; Kim (2005), S. 26, S. 18: "States also differed in how they reported data, which complicates comparability across states."

<sup>150</sup> Sunderman; Kim (2005), Figure 1, S. 20.

<sup>151</sup> Sunderman; Kim (2005), S. 29.

wechseln, bzw. ist ihnen anzulasten, dass sie speziell in der Anfangsphase der Klassenreduzierung es versäumt haben, den Abgang von qualifizierten Lehrern von benachteiligten Schulen an finanzstarke Schulen zu kontrollieren. Dies hatte zur Folge, dass fast jeder gutqualifizierte Lehrer seine Chance auf ein besseres und sicheres Gehalt genutzt hat und an eine bessere Schule als seine vorherige wechselte. Der allgemein vorherrschende Lehrmangel wurde so verstärkt zu einem Lehrermangel an benachteiligten Schulen.

Zwar ist durch die Reduzierung der Klassengröße eine Verlagerung der Benachteiligung nie beabsichtigt gewesen, doch scheint sie sich durch das Zusammenspiel mit den NCLB-Richtlinien auch in Zukunft gerade für benachteiligte Schulen negativer zu entwickeln. Die Reduzierung der Klassengröße an sich ist sicherlich vorteilhaft zu betrachten, da sie für ein besseres Lernklima in einer Klasse sorgen kann. Selbst die Arbeitsplatzschaffung der Lehrerstellen ist wirtschaftlich betrachtet ebenfalls nur lobenswert. Die Abwanderung der Lehrer ist auch zu verstehen und nicht wirklich zu verurteilen. Allerdings ist das Fehlen der Kontrolle der Abwanderung der Lehrer und die Erhöhung der Auflagen betreffend der Lehrer an Schulen durch den NCLB vergleichbar mit einem Schuss in den Rücken der öffentlichen und benachteiligten Schulen durch den Staat selbst.

Damit dieser Misere des Lehrermangels teilweise entgegen getreten werden kann, müssen provisorische Maßnahmen eingeleitet werden. Zu Beginn der Klassenreduzierung unterstützte zunächst die Einstellung ‚provisorischer‘ Lehrer, oder besser gesagt, die Einstellung von Lehrkräften, die nicht vollständig, im Rahmen der heutigen Gesetzgebungen als Lehrer zugelassen sind, eine Milderung der Umstände. Sogenannte Lehrer mit nur eingeschränkter Lehrlizenz, einen sogenannten ‚emergency credential‘ oder ‚waivers‘. Heute gibt es diese Lizenzen nur noch in limitierter Form. Diese Lizenzen sind gewöhnlich nur für kurze Zeit gültig (ca. ein Jahr) und müssen durch Weiterbildung erneuert werden bzw. verlieren sie durch eine höhere Akkreditierung ihre Bedeutung.<sup>152</sup> Unter den Richtlinien des NCLB sind Lehrer mit nur eingeschränkter Akkreditierung aufgefordert, ihren Status zu erhöhen und/oder ihre Lehrtätigkeit zu reduzieren oder gar einzustellen. Bis zum Ende des Schuljahres 2005/2006 müssen diese Lehrer auf jeden Fall ihre Lehrtätigkeit in allen Hauptfächern einstellen, wenn sie an einer Schule beschäftigt werden, die durch den *Title I* des

---

<sup>152</sup> Vgl. im Anhang Interviewauszüge des Interviews mit Mrs. Wren und Mrs. Sevilla, S. xix-xxi.

NCLB gefördert wird, da ansonsten Sanktionen für die Schule folgen.<sup>153</sup> Somit sind die provisorischen Maßnahmen unter dem jetzigen NCLB im Grunde nur noch bis zum Ende dieses Schuljahres gültig. Diese Abwertung der ‚provisorischen‘ Lehrer ist besonders für die kalifornischen Schulen ein großes Problem. In Kalifornien besitzt jeder siebte Lehrer nicht die volle Akkreditierung eines Lehrers.<sup>154</sup> In vielen Fällen kommt es allerdings auch vor, dass Lehrer zwar voll akkreditiert sind, jedoch nicht in allen Fächern, die sie unterrichten. Es kann daher auch in diesen Fällen zu Diskrepanzen zwischen den staatlichen Anforderungen und der Praxis kommen.<sup>155</sup> Die Aufwertung der Akkreditierung ist für viele Lehrer nicht so einfach zu bewerkstelligen. Dies gilt besonders für Lehrer an Brennpunktschulen. Weiterbildungen kosten schließlich viel Geld und Zeit. Diese Mittel können weder die Lehrer noch die benachteiligten Schulen und Schulbezirke aufbringen. Folglich scheint das Problem des Lehrermangels durch die Auflagen von *highly qualified teachers* den Lehrermangel zu verstärken und so die Schulen weiter in Misslagen zu versetzen.

Diese Misslagen sind jedoch nicht das einzige Problem, welches in Bezug auf Lehrer durch die Gesetzeslagen des NCLB begünstigt wird. Unglücklicherweise ist gerade der Einsatz der sogenannten minderqualifizierten Lehrer selbst oft als qualifiziertere Variante der Lehrkörperbesetzung zu betrachten. Schließlich gehören die meisten dieser Lehrer zur unmittelbaren Bevölkerungsschicht der Schule. Sie kennen sich aus eigener Erfahrung mit dem kulturellen, wie auch sozialem Hintergrund ihres Klientels aus.<sup>156</sup> Dementsprechend kennen sie nicht nur das Milieu ihrer Schüler, sondern besitzen auch einen wichtigen Identifikationsfaktor für ihre Schüler und deren Eltern.

Dieser Faktor kann als wichtig für die Lernerfolge von Schülern gewertet werden. Besonders in einem multikulturellen Staat wie den USA kann und hat dieser Faktor enormen Einfluss auf die Lernerfolge der Schüler. Schließlich empfinden einige Kulturen kein Vertrauen in die staatlich-geförderte Bildung und die damit verbundenen beruflichen Aufstiegschancen. Dies liegt v.a. daran, dass ihnen während der Schulbildung Ideale und Vergleichsmöglichkeiten für einen Aufstieg fehlen und sie auf

---

<sup>153</sup> Sunderman; Kim (2005), S. 9.

<sup>154</sup> Sunderman; Kim (2005), Figur 3, S. 22; S. 32; vgl. auch mit den Quellen des California Department of Education (2005).

<sup>155</sup> An der Lawrence Cook MS besaßen im Schuljahr 2003/2004 beispielweise 31% der in den Hauptfächern unterrichtenden Lehrer nicht die für das zu unterrichtende Fach nötige Akkreditierung. Die Lehrer besaßen allerdings alle ein ‚full credential‘. Dies ist bemerkenswert, da der kalifornische Landesdurchschnitt 37% an unterrichtenden Lehrern ohne ‚full credential‘ anzeigt. Siehe: <http://www.srcs.k12.ca.us/schools/location.asp?TBLCODE=COOK> ; 15.02.2006.

<sup>156</sup> Batt; Kim; Sunderman (2005), S. 7, S. 11.



der Gesellschaftsskalierung niedrige Positionen einnehmen als ihre Ausbilder.<sup>157</sup> Überdies scheint es einigen Bevölkerungsgruppen unakzeptabel und nicht richtig, wenn Themen betreffend ihrer eigenen Kulturen durch Vertreter anderer Kulturkreise vermittelt werden.<sup>158</sup> Das Argument einer kulturellen Fremdheit lässt sich sogar einerseits recht gut nachvollziehen. Andererseits lässt sich dieses Argument nicht immer stützen, da der gleiche kulturelle Hintergrund nicht immer gleichzusetzen ist mit der gleichen Ethnie. In den USA wird dies jedoch oft darunter verstanden. Der Harvard Wissenschaftler Ronald Ferguson verweist besonders auf diese Diskrepanz in der Annahme eine Ethnie steht für einen gleichen kulturellen Hintergrund. In einer Studie hebt er die Tatsache hervor, dass beispielsweise selbst afroamerikanische Lehrer ihre Schwierigkeiten haben, sich in afroamerikanische Schüler sozialschwacher Schicht hineinzusetzen.<sup>159</sup> Folglich ist der Ruf nach dem gleichen kulturellen Hintergrund der Lehrer in den USA nicht gleichzusetzen mit dem Ruf nach derselben Ethnie der Lehrerschaft zur Schülerschaft. Vielmehr wird auch ein ähnlicher sozialer Hintergrund für wichtig erachtet. Zumindest wird das Wissen über die eigene Schülerschaft und ein gewisser Identifikationsfaktor der Lehrerschaft als wichtig betrachtet. Es scheint sogar tatsächlich gesetzliche Regelungen zu geben, welche verlangen, dass das Lehrerbild einer Schule zu einem gewissen Prozentsatz das Schülerbild dieser Schule widerspiegeln muss. Dies wurde zumindest von einigen Lehrkräften an den Schulen in Sonoma County, CA und Oakland, CA versichert.<sup>160</sup> Es wurde dabei auch betont, dass diese Bestimmung gewöhnlich nicht in die Tat umgesetzt wird, bzw. umgesetzt werden kann, da keine Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Für diese Misslage ist wiederum die Forderung nach *highly qualified teachers* des NCLB verantwortlich zu machen.

Aufgrund der Misslagen der Lehrerschaften an den Schulen ist es überlegenswert, eine Lockerung oder Ergänzung der bestehenden staatlichen Regulierung von Lehrkräften zu erwägen. Dabei könnte man die Begebenheiten der

---

<sup>157</sup> Swain (2004), S. 161.

<sup>158</sup> Beispiel der Folge ‚NIGGER‘ in der TV-Serie *Boston Public* vom 27.07.2005, Vox, 17:00. In dieser Folge wird das Thema der Benutzung des Wortes ‚Nigger‘ und der geschichtlichen Behandlung dieses Wortes, sowie der afroamerikanischen Geschichte durch ‚weiße‘ Lehrer thematisiert. Als Gegenstand dieser Folge wird besonders Randall Kennedys Buch *NIGGER: The Strange Career of a Troublesome Word* (2003) zentralisiert. Dieses Buch verweist auf die Einführung des Wortes ‚Nigger‘ durch Weiße in schlechter und beleidigender Funktion, und die Funktion des Wortes für afroamerikanische Bürger. Nutzen Afroamerikaner das Wort ‚Nigger‘ ist es gleichzusetzen mit einer Entmachtung der eigentlichen Funktion des Wortes bzw. mit der Entmachtung der weißen Überlegenheit.

<sup>159</sup> Ferguson (1998), in: Swain (2004), S. 172.

<sup>160</sup> Siehe weitere Ausführungen zu diesem Thema in Kapitel 4 dieser Arbeit; vgl. Interviewanhang mit Lehrer Mr. Nowar, S. xxiii-xxv.

Schulen und Schulbezirke miteinbeziehen.<sup>161</sup> Weiter könnte dabei auch eine höhere Gewichtung auf die Lehrerfahrungen und den kulturellen Hintergrund der Lehrer bei der Bestimmung eines Lehrers als *highly qualified* gelegt werden. Darüber hinaus sollte eine verstärkte Förderung und Anerkennung von Lehrern erwogen werden, die an Brennpunktschulen arbeiten. Als Beispiel für so eine Förderung lässt sich das kalifornische Modell nennen.<sup>162</sup> CA bemüht sich sehr, Lehrer für Brennpunktschulen zu gewinnen. Sie bieten Lehrern gewisse Anreize an, damit diese an bestimmte Schulen gehen. CA hat z.B. sechs regionale Rekrutierungszentren geschaffen, in denen es akkreditierte Lehrer für *low-income* und *low-achieving* Schulen rekrutiert. Der Staat Kalifornien vergibt sogar Förderungen an jene Bezirke, die einen Bonus verteilen und/oder bei der Wohnungssuche der Lehrer helfen oder neuen Lehrern kleinere Klassen an diesen Schulen zuteilen. Diese Maßnahmen sind sinnvoll, da die Unterbesetzung der Lehrkräfte an diesen Schulen mitunter durch den absinkenden Status dieser Schulen und so durch das Absinken des Ansehens der Lehrerstellen an diesen Schulen zustande kommt. Viele der Lehrer, besonders der jungen Lehrer, verbleiben nur noch für kurze Zeit auf Schulen, die als benachteiligt gelten.<sup>163</sup> Ein ‚schlechter‘ Ruf des eigenen Arbeitsplatzes ist demotivierend und abschreckend, so dass viele Lehrer einen Wechsel vorziehen. Daher steigt, wie bereits angeführt, der Lehrermangel an diesen Schulen stärker als an anderen und aber auch die Durchgangszahlen der Lehrer an diesen benachteiligten Schulen. Dieses Durchgangsverhalten der Lehrer beeinflusst den Lernfluss der Schüler an diesen Schulen, da sie durch immer neue Lehrmethoden unterschiedlicher Lehrer gestört werden. Schüler werden immer wieder auf das Neue gezwungen, sich an neue Begebenheiten anzupassen und können sich so nicht in einem stabilen Umfeld entwickeln.<sup>164</sup>

### **3.5 Charter Schools (CS)**

Wie zuvor erwähnt, besteht bei mehrmaligen Verfehlen des API und AYP die Möglichkeit der Umgestaltung einer Schule zu einer ‚Charter School‘, oder die Bildung einer ‚Charter School‘ mit Schülern, die aus einer als extrem benachteiligten Schule

---

<sup>161</sup> Sunderman; Kim (2005), S. 8.

<sup>162</sup> Sunderman; Kim (2005), S. 31.

<sup>163</sup> Vgl. Interviewanhang mit Lehrern Mr. Nowar, S. xxiii-xxv; vgl. im Anhang Interviewauszüge des Interviews mit Mr. Mola, S. xxi-xxii.

<sup>164</sup> Hanushek; Raymond (2003), S. 207.

stammen. Diese Form öffentlicher Schulen erscheinen ihrem Wesen nach wie Privatschulen. Sie arbeiten relativ unabhängig von den regulären Richtlinien, die für gewöhnliche, öffentliche Schulen gelten und operieren daher verstärkt unabhängig von den LEAs. Die Flexibilität der ‚Charter Schulen‘ reicht sogar bis zur Umsetzung neuer Lehrmodelle. Die Bestimmungen in Bezug auf eine *Title I* Förderung gelten jedoch auch für die CS. Diese Schulen müssen ebenfalls Erfolge in der schulischen Ausbildung der Kinder aufweisen. Gewöhnlich wird von den CS ein Erfolg binnen drei bis fünf Jahren nach ihrer Gründung verlangt. In dieser Zeit erhalten sie auch eine besondere bundesstaatliche Förderung nach dem NLCB, die ihnen ermöglichen soll, die Schule zu etablieren. Weitere Einschränkungen in der Eigenverwaltung richten sich zudem an die philosophischen Ausrichtungen oder weiteren Sponsoren, wie Universitäten, die gewisse Orientierungsansätze bieten. Des Weiteren gelten die Bestimmungen und Regulierungen der CS nicht in allen Bundesstaaten gleich, bzw. beteiligen sich nicht alle Bundesstaaten am *Charter School Program*.<sup>165</sup>

Der Gedanke der Bildung öffentlicher Schulen mit privatem Charakter ist geschichtlich betrachtet aus der Separierung der Bevölkerungsgruppen entstanden. Besonders Bevölkerungsschichten der sogenannten weißen Bevölkerungsgruppe sahen in dieser Ausprägung öffentlicher Schulen ihre Chance zur Trennung ihrer Kinder von Minderheitenkindern. Diese Form des ‚white flight‘ kam am Anfang besonders Familien zugute, die es sich nicht leisten konnten ihre Kinder auf tatsächliche Privatschulen zu schicken, auf denen gewöhnlich kaum Kinder der Minoritäten vertreten sind, bzw. kamen diese Schulen Familien zugute, die es sich aus wirtschaftlichen Gründen nicht leisten konnten, in ein anderes Schulviertel zu ziehen, in dem die Bevölkerungsgruppe und Schülerschaft der Schulen ihren Wünschen entsprachen.<sup>166</sup>

Heute verfolgt die Umgestaltung einer öffentlichen Schule in eine ‚Charter School‘ besonders die Idee der Wettbewerbsförderung zwischen den Schulen. Schulen sollen durch ihre Erfolge in der Bildung und durch ihre Erziehungspläne in Konkurrenz treten und so eine Verbesserung der Schulen erzielen. Den Eltern sollen die unterschiedlichen Qualitäten der Schulen stärker ins Bewusstsein treten und einen höheren Handlungsdrang in der schulischen Erziehung ihrer Kinder ermöglichen. Überdies soll durch die Gründung von ‚Charter Schools‘ die Möglichkeit garantiert werden wirtschaftliche und soziale Standorte zu sichern. Folglich soll die Abwanderung

---

<sup>165</sup> Department of Education United States of America (2004), S. 6.

<sup>166</sup> Swain (2004), S. 88; Zickmund (1998), S. 321.

gewisser Bevölkerungsgruppen nicht durch die Qualität der Schulen bestimmt werden. Vielmehr sollen den Bevölkerungsgruppen und ihrer umliegenden Wirtschaft die Möglichkeit geboten werden, selbst schulische Qualität hervorzubringen. Allerdings ist der Aspekt der Separation der Bevölkerungsgruppen auch heute noch vertreten.

Damit die CS eine gewisse Kontrolle über die Zugänge der Schüler an ihre Schulen haben, besitzen sie ein Losverfahren. Dieses Verfahren reguliert mit seiner Anzahl an freien Plätzen die Anzahl der Schüler, die im Einzugsgebiet der Schule wohnen, jedoch nicht die Anzahl der Schüler deren Eltern Mitbegründer der Schule sind. Dies bedeutet, dass die für das Losverfahren freien Plätze Restplätze sind, die nicht von Schülern belegt wurden, deren Eltern Mitbegründer der Schule sind. Oder es handelt sich um Plätze, die von weiteren Schülern, die bereits die Schule besucht und verlassen haben, freigegeben wurden. Freigegeben in diesem Sinne, dass diese Schüler ihr Recht eine bestimmte CS zu besuchen nicht in Anspruch genommen haben, weil sie sich nicht wie verlangt für ein weiteres Schuljahr rückgemeldet haben. Dies bedeutet, dass diese Schüler und deren Eltern es entweder versäumt haben einen neuen Lehrvertrag für das kommende Schuljahr mit der Schule abzuschließen, oder auf eine andere Schule gewechselt haben bzw. ihren Abschluss absolviert haben.<sup>167</sup>

### **3.6 Zusammenfassung zur staatlichen Förderung der Integration von Migrantenkidern**

Zunächst ist festzuhalten, dass die jährlichen Berechnungen des API-Wertes und des AYP zu beträchtlichen Benachteiligungen der Schulen führen. Dabei sind besonders die ohnehin benachteiligten Schulen im Nachteil. Die Grundlagen für die Berechnungen werden allen Schulen auferlegt, ohne ausreichend Rücksicht auf deren demografische Zusammensetzung, oder auch regionalen Unterschiede zu anderen Schulen. Das bedeutet, dass die Unterschiedlichkeit der Schul- und Wohnlandschaft bei der Erstellung der Grundlage für die Berechnung außer Acht gelassen wurde und wird. Diese Tatsache dieser Rücksichtslosigkeit ist ein wesentlicher Grund dafür, dass viele Schulen als ‚hilfsbedürftig‘ eingestuft werden bzw., dass der Vergleich innerhalb der Schulen kaum signifikant ist. Demografische Unterschiede werden nur bei starker Veränderung berücksichtigt. Allerdings geschieht dies nur für den AYP. Der API-Wert richtet sich an das gesamt-demografische Bild eines Bundesstaates und ist daher zu

---

<sup>167</sup> Department of Education United States of America (2004), S. 8.

großflächig angelegt. Schließlich sieht das bundesstaatliche Bild nicht flächendeckend gleich aus, sondern unterliegt gewissen demografischen Konzentrationen.

Laut Aussagen von Lehrern an kalifornischen Schulen sind die Berechnungsgrundlagen allerdings nicht nur aus demografischen Gründen nachteilig für benachteiligte Schulen, sondern auch deshalb, weil sie aus zu hohen Erwartungen entstammen. Die Leistungsstandards sind vielmehr mit dem Bezug zu Schulen mit ohnehin hohem Lernstandard festgelegt worden, um so auch diesen Schulen eine Entwicklungssteigerung ermöglichen zu können. Dadurch sollte auch garantiert werden, dass diese Schulen in ihren Niveaus nicht auf niedrigere Niveaus absacken, sondern sich ebenfalls stetig verbessern. Folglich sind die Lernstandards für leistungsschwächere Schulen von Beginn an zu hoch angesetzt. Es ist daher zu bemängeln, dass bei der Festsetzung der staatlichen API- und AYP-Standards ein ungleicher Wettbewerb zwischen benachteiligten und bessergestellten Schulen und Schulbezirken begünstigt wird; d.h., dass die Standards für die Schulen mit bisherigem niedrigen Standard nur schwer aufzuholen sind.<sup>168</sup> Zumindest ist es für sie nicht möglich, die Standards innerhalb der vorgegebenen kurzen Zeit von zwei-vier Jahren einzuholen. So fallen ausgerechnet die Schulen zurück, die unterstützt werden sollten, sie verlieren ihre Schüler und folglich so auch ihr Geld und ihre wahre Chance auf Verbesserung. Des Weiteren ist die Berechnung der Grundlagen der API- und AYP-Werte nachteilig für Schulen und Schulbezirke, die eine große Population an kultureller und sozialer Heterogenität aufweisen.<sup>169</sup> Sie müssen im Gegensatz zu anderen Schulbezirken mehrere Lernziele und Quoten erreichen.

Als Fazit lässt sich anführen, dass es im Grunde keine einheitlichen Grundlagen für die API- und AYP-Berechnungen innerhalb eines Bundesstaates geben sollte. Die variierenden Größen der Schulen und Bezirke verhindern einen direkten Vergleich der Schulen und Bezirke enorm. Einheitliche Grundlagen sind daher nicht gerechtfertigt. Außerdem erscheinen sie unrealistisch. Es ist unrealistisch zu verlangen, dass ein bestimmtes Ziel in gleicher Zeit erreicht werden kann, wenn die Ausgangsvoraussetzungen unterschiedlich sind. Folglich ist das Erreichen einheitlicher Standards in gleicher Zeit unmöglich. Als Beispiel kann man sich dies so vorstellen: eine Strecke von 100km ist von zwei Läufern zurückzulegen: Läufer A startet von Punkt Null (Kilometermaß 0km) aus; der Läufer B dagegen darf vom Punkt dreißig (Kilometermaß 30km) loslaufen. Beide sind im Schnitt 10 km/h schnell. Läufer A wird

---

<sup>168</sup> Hanushek; Raymond (2003), S. 203.

<sup>169</sup> Tracey; Sunderman; Orfield (2005), S. 6, S. 16.

berechnender Weise zehn Stunden brauchen und Läufer B sieben Stunden. Sieben Stunden Zeit werden allerdings auch nur vorgegeben; d.h. der Läufer A muss schneller sein als Läufer B, folglich mehr Leistung bringen als Läufer B, kann es aber nicht. Es wird praktisch vorausgesetzt, dass der Schlechtere besser ist als der von Beginn an Bessere. Dies ist nicht nur unfair, sondern auch unrealistisch. Realistischer wäre eine Lösung, die den Schwächeren bevorzugt und den Stärkeren außen vor lässt. Das zu erreichende Level sollte daher niedriger angesetzt sein. Schließlich ist ein Absacken eines Schulniveaus unwahrscheinlicher als dessen Ansteigen. Daher wäre ein niedrigerer Level sicherlich keine Behinderung für besser gestellte Schulen. Die NCLB-Bestimmungen fördern, oder besser gesagt, fokussieren somit das falsche Ziel. Für sie gilt die Leistung mehr als die Erfolgsresultate. „...*the chief focus of accountability is results not effort.*“<sup>170</sup> Um eine Leistungssteigerung der benachteiligten Schulen zu erreichen, wären sicherlich auch weitere Anreize empfehlenswert, wie sie z.B. in Belohnungssystemen auftauchen. Die bisherigen, leichten Ansätze der Belohnung werden durch das Bestrafungssystem der NCLB-Sanktionen übertroffen. Im nachfolgenden Kapitel werde ich speziell auf Sanktionen und deren Folgen für den Schulbetrieb eingehen. Des Weiteren werde ich im nächsten Kapitel einige der erwähnten NCLB-Bestimmungen anhand von Beispielschulen aus Kalifornien näher erläutern.

---

<sup>170</sup> Hanushek; Raymond (2003), S. 194.

## **Kapitel 4**

### **Beispiele der schulischen Integration von Migrantenkindern**

#### **4.1 Die Bedeutung der Sprache im Integrationsprozess**

##### **Beispiel Mountain Shadows MS**

Sprache und die Beherrschung einer Sprache gelten allgemein als Schlüssel in eine Gesellschaft und somit auch als Schlüssel für die Assimilation und Integration. Sie haben einen großen Einfluss auf den Schulerfolg und die Platzierungschancen eines Individuums. Spricht und versteht ein Individuum nicht nur die Sprache einer Gesellschaft, sondern ist es auch fähig deren kulturellen Aspekt durch ein gewisses Niveau an Ausdrucksvermögen zu transformieren und einzusetzen, steht ihm linguistisch betrachtet kaum ein Hindernis im Weg, um sich in dieser Gesellschaft zu etablieren. Sind jedoch Sprachdefizite bei einem Individuum vorhanden, ist es schwer in einer Gesellschaft Fuß zu fassen. Sprachdefizite bei Migrantenkindern und die dadurch entstehenden Misserfolge in der Schule sind als ausschlaggebend für eine erfolgreiche Integration dieser Kinder in eine Gesellschaft zu betrachten. Folglich muss besonders bei der Integration von Migrantenkindern großen Wert auf ein gutes Erlernen der Sprach- und Ausdrucksfähigkeit gelegt werden.

Im folgenden Teil dieser Arbeit werde ich auf einige staatliche Förderungsmöglichkeiten von Migrantenkindern mit englischen Sprachdefiziten in den USA eingehen. Überdies werde ich kurz verschiedene Modelle der Sprachförderung an Schulen theoretisch vorstellen und beurteilen und ihre Umsetzung an der ‚Mountain Shadows MS‘, wie sie mir beim Besuch dieser Schule zu erkennen war, erläutern. Damit der Leser dieser Arbeit ein besseres Bild der Gesamtsituation der ‚Mountain Shadows MS‘ erfassen kann, werde ich zunächst diese Schule und ihr Klientel vorstellen.

##### **4.1.1 Die Mountain Shadows Middle School**

Die ‚Mountain Shadows MS‘ ist für Kalifornien eine recht untypische MS für Schüler der sechsten bis einschließlich achten Klasse, da sie im Vergleich zum

bundesstaatlichen Durchschnitt erhebliche Unterschiede aufweist.<sup>171</sup> Die Schule wird von 981 Schülern besucht, von denen 66% der Klassifizierung ‚White‘ entsprechen. Das ist mehr als die Hälfte, den der kalifornische Durchschnitt in seiner Schülerschaft aufweist. Der Anteil an Schülern der Klassifizierung ‚Hispanic‘ beträgt an der ‚Mountain Shadows MS‘ nur 23% im Gegensatz zu 48% des kalifornischen Durchschnitts. Und obwohl die Schule so eher ein weißes Klientel und in diesem Sinne ein recht amerikanisches<sup>172</sup> bedient, sind an dieser Schule vierzehn weitere Sprachen neben der englischen vertreten.<sup>173</sup> Die spanische Sprache ist, wie auch an anderen kalifornischen Schulen, die meist vertretendste. Ca. 14% der Schülereltern sind spanischsprechend.<sup>174</sup> Der Prozentsatz der Migrantenschüler wird jedoch nur mit 2% ausgewiesen.<sup>175</sup> Dies liegt zumal daran, dass viele der Eltern auch nach längerer Aufenthaltsdauer in den USA nur schlecht oder kaum Englisch sprechen und die Kinder vorwiegend in einem hispanischen Umfeld aufwachsen. Die Kinder sind somit nicht selbst zugewandert, sondern gehören der zweiten Generation der Immigranten an. In Amerika werden diese Kinder daher auch nicht als Migrantenkinder geführt, sondern als Amerikaner. Das bestehende Bodenrecht (*ius soli*) erklärt alle auf amerikanischem Territorium Geborenen zu deren Staatsbürgern.<sup>176</sup> Diese nationale Verschwemmung des Migrantensstatus der Kinder ist von tragender Bedeutung, da sie die demografischen Statistiken der Schulen verfälschen kann und so die Tatsachen des erhöhten Bedarfs an Sprachförderung mildert. Beispielsweise lässt die ‚Madison Middle School‘, eine andere für diese Arbeit relevante Schule in Oakland, diese Diskrepanz zwischen sprachlich-kulturellem Status und Nationalität besonders gut erkennen. An dieser Schule sind laut Schulstatistik keine Migrantenkinder vertreten.<sup>177</sup> Laut Aussagen des Konrektors Mr. Mola sind jedoch die Hälfte der Schülereltern und die Schüler selbst spanische Muttersprachler und nur ungenügend der englischen Sprache mächtig. Folglich ist der ausgewiesene Anteil von Migrantenkindern in den Schulstatistiken nicht gleichwertig mit dem auf dem sprachebezogenen Migrantensstatus der Schüler. Daher erscheinen die Leistungen und/oder andere Probleme an dieser Schuler nach außen hin

---

<sup>171</sup> Der kalifornische Durchschnitt an Schülern der Klassifizierung ‚White‘ beträgt 31%. Der Durchschnitt für ‚Hispanic‘ beträgt 48%. Siehe: [http://www.publicschoolreview.com/school\\_ov/school\\_id/6587](http://www.publicschoolreview.com/school_ov/school_id/6587) ; 15.02.2006.

<sup>172</sup> Ich verwende absichtlich das Wort ‚amerikanisch‘, da dies im allgemeinen für eine anglo-sächsische bzw. weiße substitutionell verwendet wird.

<sup>173</sup> Reisebericht (2004), S. 14.

<sup>174</sup> Reisebericht (2004), S. 14.

<sup>175</sup> Siehe: [http://www.publicschoolreview.com/school\\_ov/school\\_id/6587](http://www.publicschoolreview.com/school_ov/school_id/6587) ; 15.02.2006.

<sup>176</sup> In den USA gilt das *ius solis*, das Bodenrecht, d. h. wer in den USA geboren wird, ist automatisch Amerikaner.

<sup>177</sup> Siehe: [http://www.publicschoolreview.com/school\\_ov/school\\_id/10175](http://www.publicschoolreview.com/school_ov/school_id/10175) ; 15.02.2006.



nicht auf starke Kulturdifferenzen zurückzuführen zu sein. Die einzige Aussage, die sich demzufolge aus den statistischen Daten über den Migrantenanteil an diesen Schulen, wie auch an anderen Schulen, ergibt, ist der Anteil ohne die amerikanische Staatsbürgerschaft. Somit besuchen laut Statistik nur ungefähr 2% nicht-amerikanische Kinder die ‚Mountain Shadows MS‘. Der Bedarf an Sprachförderung für fremdsprachige Kinder scheint somit nach außen hin auch zunächst nur bei 2% zu liegen. Unwissende dieser Tatsachen werden daher schlechte Leistungen der dortigen Schüler nicht mit einem Fehlen an Sprachförderung in Verbindung setzen, sondern eher mit anderen Faktoren.

Weitere Gründe, weshalb die ‚Mountain Shadows MS‘ untypisch zu anderen Schulen in Kalifornien erscheint, ist das Gesamtbild des schulischen Klientels. Die Schule wird von Kindern der Mittelschicht, wie auch Kindern aus ärmlichen Verhältnissen besucht, bei denen es sich nicht ausschließlich um ‚nicht-weiße‘ handelt. Kinder der in den USA bezeichneten Gesellschaftsgruppe ‚white trash‘ sind ebenfalls vertreten. Diese Gruppe lebt als sozialschwache, weiße Außenseiter in Wohnwagenparks (‚trailer parks‘). Insgesamt vertritt der Anteil an finanziell benachteiligten Gruppen an dieser Schule mit 25% einen besseren Wert als der kalifornische Durchschnitt mit 56%.<sup>178</sup> Zudem wird die Schule auch von Kindern mit teilweise starken Behinderungen (z.B. Gehirnschäden – kein Erinnerungsvermögen; Rollstuhlfahrer) besucht, sowie auch von Kindern mit einem IQ unter 80.<sup>179</sup>

Der Anteil der Elternschaft über fünfundzwanzig Jahren mit einem College-Abschluss liegt mit 35% etwa 3% höher als der kalifornische Durchschnitt. Die Zuständigkeit der ortsansässigen LEA liegt mit fünf Schulen und 6232 Schülern unter dem kalifornischen Durchschnitt. Diese Zahlen lassen erkennen, dass das Einzugsgebiet der Schule kleiner ist als andere und im Gegensatz zu anderen Einzugsgebieten ein homogeneres Bild widerspiegelt. Allerdings ist dieses homogene Bild durch die steigenden Wohnkosten in diesem Bezirk begünstigt. Viele der Schülereltern sind nach Aussagen der Schule bereits abgewandert und weitere werden sicherlich folgen. Diese Abwanderung hat bereits Auswirkungen auf den schulischen Betrieb. Das fehlende

---

<sup>178</sup> Siehe: [http://www.publicschoolreview.com/school\\_ov/school\\_id/6587](http://www.publicschoolreview.com/school_ov/school_id/6587) ; 15.02.2006.

<sup>179</sup> In den USA versucht das Gesamtschulsystem bis auf wenige Ausnahmen alle Kinder ins allgemeine Schulwesen zu integrieren. Aus diesem Grund werden lernschwache, körperlich oder anderweitig behinderte Kinder auf den gleichen Schulen unterrichtet wie ihre Altersgenossen. Soweit es möglich ist, werden diese Schüler auch in die Regelklassen integriert. Falls dieses nicht möglich ist werden sie in den Sonderklassen (‚spezial classes‘) unterrichtet. Überdies besteht für diese Kinder die Möglichkeit mit einem eigenen Betreuer am Unterricht teilzunehmen. Das amerikanische Schulsystem wirkt in Bezug auf die Integration von behinderten Kindern sehr fördernd, weil es diese nicht, wie beispielsweise das deutsche Schulsystem spezielle Schulen aussondert.

staatliche Kopfgeld je Schüler reduziert die finanziellen Mittel der Schule und bewirkt somit Einsparungen bei der Finanzierung des Betreuungsschlüssel der Lehrer zu den Schülern. Die Schüler werden von neununddreißig Lehrern unterrichtet, d.h. dass die Schule mit ihrem Betreuungsschlüssel, Lehrer zu Schüler, mit fünf Schülern mehr je Lehrer, über dem kalifornischen Durchschnitt liegt. Damit die Schule die Finanzlücke mindern kann, setzt sie neben der Spenden- und Finanzkraft der Eltern, sowie der staatlichen Lotteriezuschüsse, auf eine eigens herausgebrachte Schulzeitung.<sup>180</sup>

#### **4.1.2 Staatliche Finanzierungshilfen zur Förderung der Integration von LEP-Schülern**

1968 wurde der *Bilingual Education Act* (BEA) vom *U.S. Department of Education* (ED) zur finanziellen Unterstützung der LEAs für die Förderung von LEP-Schülern eingeführt.<sup>181</sup> Seit seiner Einführung ist das Gesetz mehrfach geändert und angepasst worden. Obwohl nur ca. 12% der ca. 3.4 Mio. LEP-Schüler in Amerika<sup>182</sup> durch BEA-Förderprojekte betreut werden lässt sich das Gesetz als bedeutungsvoll betrachten. Es wird als das Starterprojekt zur Integrationsförderung von LEP-Schülern angesehen. Der BEA entstand aus den Bürgerrechtsbewegungen der 1960er Jahre (*Civil Rights Movements*) und stützte sich damals auf die Förderung der Gleichstellung von Benachteiligten.

*„Title VI of the Civil Rights Acts of 1964 prohibits discrimination on the basis of race, color, national origin by recipients of federal financial assistance.“*<sup>183</sup>

Aus diesem Grund verbietet das Gesetz eine Diskriminierung bei der Vergabe von finanziellen Bundesfördermitteln aufgrund der Rasse, Hautfarbe und Nationalität. Dies bedeutet, dass alle Schüler staatlicher Schulen in den USA einen Anspruch auf besondere Hilfe (Förderung) in der Schule haben.<sup>184</sup> Gewonnene Präzedenzfälle und zusätzliche Richtlinien des ED, sowie der *Equal Opportunity Act* (EEOA)<sup>185</sup> unterstützen die allgemeine Forderung nach Gleichstellung Benachteiligter im amerikanischen Bildungssystem. Programme, wie der *Title VII, Part B* und *C* und der

---

<sup>180</sup> Reisebericht (2004), S. 14.

<sup>181</sup> Osorio-O’Dea (2001).

<sup>182</sup> National Clearinghouse for Bilingual Education (1998).

<sup>183</sup> 42 U.S.C. § 2000d siehe [http://www.publicschoolreview.com/school\\_ov/school\\_id/6587](http://www.publicschoolreview.com/school_ov/school_id/6587) ; 15.02.2006.

<sup>184</sup> Department of Education United States of America (1992).

<sup>185</sup> 20 U.S.C. §§ 1701 et seq. Siehe: [http://www.publicschoolreview.com/school\\_ov/school\\_id/6587](http://www.publicschoolreview.com/school_ov/school_id/6587) ; 15.02.2006.

*Individuals with Disabilities Education Act* schließen sich dieser Forderung ebenfalls an. Das aktuelle LEP-Förderprogramm des NCLB<sup>186</sup> ist derzeit das förderungsstärkste und unterstützt mit seinem *Title I* Programm mehr als 1.5 Mio. LEP-Schüler.<sup>187</sup>

#### **4.1.3 Bilingualer Unterricht an amerikanischen Schulen**

Bevor ich einen Blick auf die verschiedenen Modelle des Zwei- oder Mehrsprachenerwerbs werfe, möchte ich zunächst die Termini Zweisprachigkeit (Bilingualismus) und Mehrsprachigkeit kurz erklären. Die Zweisprachigkeit ist eine besondere Form der Mehrsprachigkeit. Sie kann simultan und auch sequenziell erworben werden,<sup>188</sup> d.h. sie kann entweder gleichzeitig durch gewisse Trennungsmomente im Sprachgebrauch erworben werden, oder durch einen zusätzlichen Spracherwerb im Anschluss an den ersten. Bei der Zwei- wie auch bei der Mehrsprachigkeit, die im Grunde nur durch die Menge an erworbenen Sprachen bzw. durch den Blickwinkel des Bilingualismus als Mehrsprachigkeit unterschieden wird, kann man zwei Varianten der Sprachkompetenz unterscheiden. „*Entweder wird ein und derselbe Begriff durch je ein Wort in beiden Sprachen ausgedrückt (zusammengesetzter oder kombinierter Bilingualismus) oder es liegen bereits zwei sprachspezifische Begriffe zugrunde (koordinierter Bilingualismus)*“.<sup>189</sup>

Die verschiedenen Modelle zur Förderung der Zweisprachigkeit bzw. der Erlernung der Mehrheitssprache für eine erfolgreiche Bildungskarriere hängt von der Rolle und dem Entwicklungsstand der Muttersprache ab.<sup>190</sup> Die Dauer der Förderung ist ebenfalls unterschiedlich anzusetzen, da Erfolge im Sprachlernprozess u.a. auch vom Alter und den Fähigkeiten der Schüler abhängen. Im allgemeinen wird jedoch nur wenig Rücksicht auf die Fähigkeiten der einzelnen Schüler genommen, sondern es werden pauschale Programme von bestimmter Dauer bevorzugt (ca. zwei-drei Jahre). In den USA gibt es im Hinblick darauf nicht nur bundesstaatliche Unstimmigkeiten in der Definition und Bestimmung von LEP-Schülern als solche, wie im vorherigen Kapitel 3 erwähnt, sondern auch keine einheitlichen Sprachprogramme oder Regulierungen der Teilnahmepflicht an Sprachprogrammen.<sup>191</sup> Somit sind auch die Testverfahren für die

---

<sup>186</sup> Department of Education United States of America (2003).

<sup>187</sup> Osorio-O’Dea (2001).

<sup>188</sup> Özkan (2005), S. 136.

<sup>189</sup> Bußmann (1990), S. 134ff.

<sup>190</sup> Osorio-O’Dea (2001), S. CRS-3.

<sup>191</sup> Osorio-O’Dea (2001), S. CRS-4.

Zuweisung von Migrantenkinder in Regel- oder Spezialklassen unterschiedlich,<sup>192</sup> teilweise sogar nicht einmal vorhanden oder von Bedeutung für die Zuweisung der Schüler. Oft werden die Kinder nur ihrer kulturellen Herkunft nach als förderungsbedürftig eingestuft. Dies heißt, dass Kinder mit beispielsweise hispanischer Herkunft und/oder spanischklingendem Nachnamen auch ohne Testverfahren als LEP-Schüler identifiziert werden, auch wenn sie der englischen Sprache mächtig sind.

Die unterschiedlichen Modelle des Zweit- und Mehrheitssprachenerwerbs mit integrierter Fachvermittlung an Schulen lassen sich grob in zwei Varianten unterscheiden. Die eine Variante unterstützt nicht nur das akademische Lernen, sondern sieht neben der Förderung und Erlernung der Mehrheitssprachlichkeit eine Förderung der Muttersprache (L1) vor. Diese Variante wird daher oft in Form eines bilingualen Unterrichts umgesetzt. Dabei werden zwischen *transnational bilingual* -, *developmental bilingual* - und *two-way bilingual* Programmen unterschieden.<sup>193</sup> Die *transnational bilingual projects* bezwecken einen schnellen und jedoch einfachen Übergang von LEP-Schülern in Regelklassen. Diese Programme werden besonders für Elementarschüler verwendet. In den ersten drei Schuljahren wird ihnen der Lernort Schule durch das vertraute Medium der Erstsprache näher gebracht. Im Laufe der Zeit wird vermehrt die Zweitsprache eingeführt, bis der Unterricht oder die Eingliederung der Schüler, nach drei Jahren, in englische Regelklassen erfolgt.<sup>194</sup> Bilinguale Programme werden daher bevorzugt nur bis zur sechsten Klasse angewandt und nur in Ausnahmen bis zum Schulabschluss.<sup>195</sup> Die *developmental* und die *two-way bilingual projects* zielen beide auf den Erwerb zweier Sprachen ab, der Erst- und Zweitsprache. Dabei wird entweder mehr Zeit in den Erwerb der Zweitsprache gelegt (ca. fünf-sieben Jahre), um auch die Erstsprache länger fördern zu können. Oder es werden einige Klassen mit Schülern der Erst- und Zweitsprache gemischt, um so einen gegenseitigen Austausch der Sprachkompetenzen zu bewirken.<sup>196</sup>

Die andere Variante vernachlässigt die Förderung der Muttersprache (L1). Es wird eher das Ziel einer schnelleren Sprachvermittlung verfolgt. Dies geschieht zumal durch *English as a Second Language* (ESL) Unterricht, *sheltered English*, und *immersion* bzw. *submersion* Programmen. In *submersion* Programmen gilt die Devise

---

<sup>192</sup> Horn (1990), S. 70.

<sup>193</sup> Siehe: [http://www.publicschoolreview.com/school\\_ov/school\\_id/6587](http://www.publicschoolreview.com/school_ov/school_id/6587) ; 15.02.2006.

<sup>194</sup> Horn (1990), S. 35.

<sup>195</sup> Horn (1990), S. 22.

<sup>196</sup> Fthenakis u. a. (1985); McLaughlin (1978); Skutnabb-Kangas (1983), in: Horn (1990), S. 106.

‚sink or swim‘,<sup>197</sup> da sie nur in der Mehrheitsprache gehalten werden. Bei den zwei anderen Varianten wird die Mehrheitsprache als Fremdsprache akzeptiert und so auch unterrichtet.

Linguisten empfehlen, dass der Unterricht an Schulen verstärkt die Sprache fördern sollte, die sich außerhalb des schulischen Lebens nur schwer entwickeln würde. Diese Empfehlung lässt sich zweiseitig deuten. Die eine Seite steht für den Fall, dass besonders die Herkunftssprache und ihre Entwicklung bei den Migrantenkindern leidet, da sie außerhalb der Schule, trotzdem weniger als die Mehrheitsprache gesprochen wird. Dies ist besonders der Fall, wenn das soziale Umfeld nicht der gleichen kulturellen Herkunft nach abstammt wie die Kinder selbst. Im amerikanischen Fall und besonders im kalifornischen lässt sich dieses jedoch weniger annehmen, da die Wohnverhältnisse, wie in Kapitel 1 beschrieben, gewöhnlich ethnischen und sozialen Trennungen unterliegen. Aus diesem Grund sprechen besonders Kinder hispanischer Herkunft kaum Englisch außerhalb der Schule, sondern eher Spanisch. Mehr als Spanisch benötigen sie in ihrer Freizeit auch nicht, weil in ihren Wohngebieten selbst die Supermärkte und die Restaurants ausschließlich in hispanischen Händen zu sein scheinen. Selbst beim Fernsehen reicht das Spanische aus, weil es genügend spanische Sender oder einzelne Sendungen im Fernsehen gibt. Die englische Sprache ist folglich für viele spanischsprechende Schüler in den USA diejenige, welche sich außerhalb des schulischen Lebens nur schwer entwickeln würde. Die andere Deutung der Empfehlung unterstützt daher die Förderung der Mehrheitsprache. Im amerikanischen Beispiel ist dies die englische Sprache, da diese außerhalb der Schule weniger oder gar nicht gesprochen wird.

#### **4.1.3.1 Kritische Betrachtung bilingualer Programme**

Es gibt eine Reihe von weiteren bilingualen Programmen, die alle in unterschiedlicher Weise und Qualität auf den Erhalt der Erstsprache und die Erlernung der Zweitsprache abzielen.<sup>198</sup> Viele von diesen Programmen erscheinen zunächst als gelungen multikulturell, da sie eine Vereinigung von Sprach- und Kulturvermittlung repräsentieren. Allerdings wird dieses Bild nur kurz gehalten. Linguisten kritisieren sie viel lieber als Brücke und Übergang zur sprachlichen und kulturellen Assimilation der Schüler. Die bilingualen Programme bezwecken, ihrer Meinung nach, vielmehr eine

---

<sup>197</sup> Osorio-O’Dea (2001), S. CRS-3.

<sup>198</sup> Horn (1990), S. 21-56.

Anpassung an die gesellschaftlichen Normen und Werte der Mehrheitsgesellschaft als einen Austausch von Kultur.<sup>199</sup>

„Die ethnische Sprache wird nur als eine Brücke zur nicht-ethnischen Sprache gesehen, die so schnell wie möglich zu überschreiten und dann zu zerstören ist, zumindest als legitimes Unterrichtsmedium.“<sup>200</sup>

Dieses Assimilations- und Integrationsinstrument mag auf den ersten Blick negativ bewertet werden, jedoch sollte man dieses Ersturteil nicht einfach so stehen lassen. Und zwar deswegen nicht, weil die bilingualen Programme integrativ eine konfliktfreie Variante der Annäherung der Kulturen darstellen können, da sie nicht durch Zwang, wie die *submersion* Programme („sink or swim“), eine Anpassung der Schüler an die Mehrheitsgesellschaft forcieren wollen. Diese Programme bieten eine Chance in der Migration die Herkunftskultur und Sprache attraktiv für die Migrantenkinder erscheinen zu lassen. Attraktiv in diesem Sinne, da sie Interesse am Erlernen der Sprache und Kultur wecken und fördern können und dadurch auch ihre, zur Mehrheitskultur differenzierte, kulturelle Identität Anerkennung erfahren kann. Dies ist wichtig, da Bildungserfolge auch mit dem Selbstbild und der Qualität der Anerkennung dieses Bildes durch die Mehrheitsgesellschaft zusammenhängen.<sup>201</sup> Besonders für jüngere Migrantenkinder, die in der Ausprägung ihrer Identität noch nicht weit fortgeschritten sind, bedarf es dieser Anerkennung. Sie sind es schließlich, die nicht nur unter der Anforderung des zweifachen Spracherwerbs zu kämpfen haben, sondern auch verstärkt von Kulturdifferenzen und Kulturverfremdungen geprägt werden.<sup>202</sup> Daher lässt sich sagen, dass bilinguale Programme einen Beitrag zur Stabilität der kulturellen Identitäten von Migrantenkindern leisten und so auch einen teilweisen Erhalt der verschiedenen Herkunftskulturen, der in multikulturellen Gesellschaften als wichtige Komponente zum Erhalt der kulturellen Pluralität der Gesellschaft benötigt wird, stellen.

Damit eine Trennung von fremdsprachigen Schülern von Schülern der Mehrheitssprache vermieden wird, scheinen *transnationale bilingual programs* nach dem Prinzip der *modified immersion* Methode am geeignetsten. Hier können Kinder der Mehrheitsgesellschaft mit Kindern einer anderen Sprachgruppe gemeinsam unterrichtet

---

<sup>199</sup> Horn (1990), S. 41.

<sup>200</sup> R. Kjolseth (1972), S. 106, in: Horn (1990), S. 49.

<sup>201</sup> Horn (1990), S. 142.

<sup>202</sup> Horn (1990), S. 144.

werden.<sup>203</sup> Allerdings ist diese Variante des gemeinsamen Unterrichts von Kindern nur möglich, wenn tatsächlich nur zwei Sprachen in einer Klasse vertreten sind. Mehr Sprachen führen zur Verwirrung der Sprachkompetenzen aller Kinder bzw. sind mehr Sprachen in der Umsetzung des Unterrichts schwierig, da die Lehrer alle im Klassenraum gesprochenen Sprachen beherrschen müssen. Überdies ist diese Variante nur empfehlenswert, wenn fremdsprachige Schüler trotz der teilweisen Sprachbarriere im gleichen Tempo dem Unterrichtsstoff folgen können wie die Schüler der Mehrheitsgesellschaft. Ist dies nicht der Fall, ist eine Trennung der Schüler auf Zeit unausweichlich. Ansonsten könnten schließlich minderentwickelten Sprachkenntnisse der Minderheitenkinder, die Kinder der Mehrheitsgesellschaft in ihrer schulischen Entwicklung behindern und deren Entwicklung verlangsamen. Beziehungsweise könnten Erfolge bei Sprachlernern nur schwer zu erreichen sein, wenn der Lehrer das Tempo nicht an die Langsameren in der Klasse angleicht. Folglich ergibt sich die Frage, welche Programme am sinnvollsten und erfolgsversprechendsten sind, um z.B. LEP-Schüler in Regelklassen zu integrieren und ihre schulischen Erfolge zu garantieren und dabei Kinder der amerikanischen Mehrheitsgesellschaft ebenfalls in ihrer Entwicklung und Bildung zu fördern?

#### 4.1.3.2 Bedeutung des Alters und der Sprachkompetenz der Erstsprache für die schulische Integration von Migrantenkindern

Nach der Interdependenzhypothese von Cummins wird besonders die große Bedeutung des Alters des Zweitsprachenlernalters deutlich. Die Hypothese besagt, dass die Entwicklung der Zweitsprache von der Entwicklung der Erstsprache abhängt und somit indirekt vom Alter und der Ausprägung der Sprachfähigkeit eines Probanden.<sup>204</sup> Folglich ist nach Cummins auch die Erfahrung und der Wissensstand eines Probanden, sowie dessen Fähigkeit der sprachlichen Kodierung von Bedeutung. Er begründet seine Thesen der Bedeutung der Erstsprache und des Wissenskapitals, in dem er auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und deren Bezug auf schulische Leistungen verweist.<sup>205</sup> Er erklärt, dass die sprachlichen Fähigkeiten von der Fähigkeit des kodierten Denkens und der Nutzung der Codes als Kommunikationsmittel abhängen.

---

<sup>203</sup> Horn (1990), S. 69: „Um eine Segregation der Kinder mit nicht ausreichenden Englischkenntnissen von der Mehrheit der ‚native speakers‘ zu vermeiden, sieht der ‚Bilingual Education Act‘ eine Teilnahme von angloamerikanischen Kindern an ‚transitional bilingual programs‘ vor.“

<sup>204</sup> Cummins (1979), S. 222, in: Horn (1990), S. 111.

<sup>205</sup> Horn (1990), S. 107.

Da die Kodierung der Welt über die Sprache und zunächst über die Erstsprache erfolgt, erscheint die Ausprägung der Erstsprache für den Zweitsprachenerwerb von höchster Bedeutung. Somit ist seiner These nach die Förderung der Erstsprache in den ersten Lebensjahren wichtig. Wird diese vernachlässigt, in dem sie durch zu schnelle Förderung einer Zweitsprache gestört wird, kann es zur Halbsprachigkeit (Semilingualismus) der Erst- und Zweitsprache kommen. Cummins theoretischem Ansatz nach ist somit der Förderung der Erstsprache von Kleinkindern Bedeutung zu schenken. Migrantenkinder, die bereits den Übergang zum kognitiven Denken erreicht haben und folglich fähig sind sich sprachlich auszudrücken, fällt seiner Meinung nach der Erwerb einer weiteren Sprache leichter. In welchem Alter dieser Übergang bzw. die Schwelle eines gelungenen Anfangs eines Zweitsprachenerwerbs liegt, ist nach Cummins nicht genau definiert und mag vom Individuum abhängen.<sup>206</sup> Die Bedeutung des Alters und der Sprachkompetenz der Migrantenkinder ist und sollte somit Ausgangspunkt für die Erstellung und das Anbieten von Förderprogrammen für sie sein. Schließlich bestimmen diese Komponenten den schulischen Erfolg dieser Kinder enorm.

Zwar lässt sich nach Cummins These zunächst argumentieren, dass *immersion* und *submersion* Programme ausreichend für die Förderung der schulischen Integration von Migrantenkindern sind, allerdings nur mit Vorbehalt. Das Alter und die Wirkung des soziokulturellen Aspekts der Kinder und dessen Einfluss auf die Entwicklung der Sprachkompetenz der Kinder sind schließlich ebenfalls zu bedenken. Besonders, wenn dieser soziokulturelle Aspekt, neben dem sprachlichen Unterschied, zu differenziert gegenüber den schulischen und somit gesamtgesellschaftlichen Anforderungen ist, sind *immersion* und besonders *submersion* Programme nicht ausreichend, um den schulischen Erfolg von Migrantenkindern und sprachgeschwächten Kindern zu garantieren. Vielmehr müssen die eingesetzten Programme die soziokulturellen Unterschiede dieser Kinder thematisieren, um einen Erfolg erzielen zu können, d.h., dass die Förderprogramme so ausgerichtet sein müssen, dass sie einen Bezug zum Wissen und zur Lebenswelt des Sprachenlernalers stellen. Folglich müssen die Programme am Wissen der Probanden beginnen und dort neues Wissen anknüpfen. Geschieht dies nicht, ist ein Gelingen des Informationstransfers (Inputtransfers) in die Erstsprache, in der das bisherige Wissen gespeichert ist, und somit ein Anknüpfen von Wissen, nur schwer möglich. Der Proband kann die aufgenommenen Informationen nur

---

<sup>206</sup> Horn (1990), S. 110.



in verfremdeter Form aufnehmen, folglich nur in der Zweitsprache. Das Verstehen der Information erfolgt dann auch nur in der Zweitsprache, jedoch nur, wenn sie der Erfahrung des Probanden nach schlüssig erscheint.

Cummins argumentiert daher, dass das Ausbleiben von guten schulischen Leistungen bei Migrantenkindern auf die Umsetzung der (Sprach-) Förderprogramme zurückzuführen ist. Diese scheinen seiner Theorie nach, bei schlechten Leistungen falsch angesetzt zu sein. Demzufolge berücksichtigen schlecht angesetzte Förderprogramme den kulturellen Hintergrund der Kinder und deren sprachliche Entwicklung in diesem kulturellen Kontext nur ungenügend. Er empfiehlt daher eine auf die Herkunftskultur bezogene oder eine in Bezug auf die Aufnahmekultur kontextreduziertere Lehrmethode, um so eine Steigerung der Sprach- und Wissenskompetenz angemessen fördern zu können.<sup>207</sup> Diese reduzierte und anknüpfende Inputhypothese wird auch von Krashens vertreten. Dieser ist ebenfalls der Meinung, dass das Erwerben von Wissen, so auch von Wissen in einer anderen als der Erstsprache, nur erfolgreich sein kann, wenn die Anforderung des Wissens angemessen ist, d.h., dass der tatsächliche Wissensstand nicht zu weit entfernt sein darf vom zukünftigen.<sup>208</sup> Ist der Wissensabstand zu groß, ist auch die Gefahr zu groß, dass der Proband die Lücken weder schließen kann, weil er es nicht versteht, noch verstehen möchte, da es ihm zu abstrakt erscheint. Somit lässt sich sagen, dass besonders Kontextunterricht in der Erstsprache wichtig ist, um Erfolge in einer Zweitsprache zu erzielen. Kinder, die somit aus sozialschwachen Familien stammen und/oder zudem noch kulturell differenziert sind von der Mehrheitsgesellschaft, benötigen wenigstens teilweisen Kontextunterricht in ihrer Erstsprache, um Gelerntes auch in der Zweitsprache verarbeiten zu können.

*„Der Unterricht in der Erstsprache hilft den Kindern, Fortschritte im Sachwissen zu machen und fördert die kognitive Entwicklung. Dies wiederum bedeutet eine Hilfe für den Erwerb der Zweitsprache, indem den Kindern der außersprachliche Kontext vermittelt wird, der für das Verstehen notwendig ist.“<sup>209</sup>*

---

<sup>207</sup> Cummins (1979), in: Horn, (1990) S. 121.

<sup>208</sup> Krashens (1981), in: Horn (1990), S. 131.

<sup>209</sup> Krashens (1981), S. 76; in: Horn (1990), S. 139.

#### 4.1.4 Sprachförderung an der ‚Mountain Shadows MS‘

An der ‚Mountain Shadows MS‘ ließen sich während meines dortigen Besuchs *modified immersion* Programme entdecken. Zumindest lässt sich die von mir besuchte Klasse, sowie weitere Informationen über Sprachförderprogramme an dieser Schule, *modified immersion* Programmen zuweisen. In diesen Programmen werden die LEP-Schüler, wie Horn es beschreibt, zwar zunächst in Regelklassen aufgenommen, jedoch für bestimmte Fächer, in denen ihre geringe Sprachkompetenz hinderlich für die Wissensvermittlung ist, in Sonderklassen unterrichtet. In allen Klassen ist die Mehrheitssprache die offizielle Unterrichtssprache. An der ‚Mountain Shadows MS‘ ist dies daher Englisch. Wie bei der *submersion* Methode werden bei der *modified immersion* Methode die LEP-Schüler angeregt, die Mehrheitssprache unmittelbar zu verstehen. Gelingt es ihnen nicht, ist der Lehrer allerdings fähig ihnen das Gesagte in ihrer Sprache zu erklären bzw. können die Kinder auch auf ihrer Herkunftssprache rückfragen, wobei der Lehrer zunächst in der Mehrheitssprache antwortet.

Diese Variante der Integration von LEP-Schülern lässt sich zunächst als positiv bezeichnen, da sie die Schüler theoretisch zunächst einmal nicht von anderen Schülern separiert bzw. sie theoretisch nur für wenige Stunden von Kindern der Mehrheitsgesellschaft getrennt werden. Auf den zweiten Blick lässt sich jedoch ausmachen, dass LEP-Schüler, die aufgrund ihrer sprachlichen Diskrepanzen z.B. nicht am Mathematikurs der Regelklasse teilnehmen können, dies sicherlich auch nicht in anderen naturwissenschaftlichen Fächern können, oder auch an anderen sprachgestützten Fächern nicht teilnehmen können. Dies bedeutet, dass anzunehmen ist, dass die LEP-Schüler bis auf die musischen oder Sportfächer in getrennten Klassen unterrichtet werden müssen, so dass ihnen und den Kindern der Mehrheitsgesellschaft ein Weiterkommen in der Schule und dem schulischen Wissen garantiert ist. Und tatsächlich lassen mich Aussagen einiger Lehrer an der ‚Mountain Shadows MS‘ diese Trennung der LEP-Schüler von ihren Peers in fast allen Kernfächern erkennen, da immer wieder auf die Möglichkeit der Teilnahme der LEP-Schüler in den Sonderklassen verwiesen wurde. Nur ein einziges Mal wurde ein Beispiel eines ecuadorianischen Jungen mit nur schwachen Englischkenntnissen an einem Regelunterricht erwähnt. Dabei wurden jedoch auch die speziellen Umstände des Unterrichts und des sozialen Hintergrunds des Jungen verdeutlicht. Diese Regelklasse wird ausschließlich von Schülern mit ansonsten guten Noten und finanzieller Kraft besucht, da der Unterricht regelmäßiger Ausflüge und Materialanschaffungen bedarf,

die von den Eltern der Schüler selbst getragen werden müssen. Demzufolge lässt sich vermuten, dass der Junge selbst nicht dem klassischen amerikanischen Migrantentyp entspricht, sondern eher aus einer zugewanderten, bürgerlichen Familie stammt. Diese Tatsache lässt daher auch vermuten, dass der Junge stärkere schulische Unterstützung durch das Elternhaus erfährt als Kinder aus klassisch amerikanischen Migrantenhäusern. Diese besitzen im geringeren Maße Bildung oder Finanzkraft, wie bürgerliche Häuser.

Die meisten Migrantenkinder an der ‚Mountain Shadows MS‘ besuchen vorwiegend eine der *Special Day Classes* (SDC) bzw. *Special Aid Classes* (SAC). In diesen Klassen werden besonders spanischsprechende Schüler an der ‚Mountain Shadows MS‘ unterrichtet, da sie den Großteil der nicht-englischsprechenden Schüler stellen. Der Lehrer in diesen Klassen vermittelt das Fachwissen auf Englisch, versteht und spricht jedoch auch Spanisch. Der Unterricht wird in einer Form des Teamunterrichts (‚team teaching‘) vollzogen. Bei dieser Unterrichtsvariante wirken neben einem Hauptlehrer als zentraler Wissensvermittler, Hilfslehrer (Tutoren), zumeist Lehrer in der Ausbildung, als Unterrichtsstützen im Klassenzimmer. Diese Unterrichtsmethode hat den Effekt, dass ein Vorankommen in der Wissensvermittlung leichter zu garantieren ist, da die Hilfskräfte im Klassenzimmer im Bedarfsfall gesondert auf langsamere Schüler eingehen können und der Lehrer die anderen Schüler weiter unterrichten kann. Die Hilfskraft im Zimmer ist ebenfalls beider Sprachen fähig.

Der von mir beobachtete Unterricht einer dieser Sonderklassen hat mich von seiner Bedeutung und Hilfe für die Schüler überzeugt. Überzeugt hat mich dabei besonders die Lehrmethode des Lehrers. Er bemühte sich die Kinder zu ermutigen, ihre Fragen und Antworten auf Englisch zu stellen, indem er in humorvoller Weise seinen Unterricht gestaltete und das Verstehen der spanischen Sprache zunächst verweigerte. Er fungierte wie ein Entertainer und Quizmaster, der sein Publikum zum erfolgreichen Lösen von Fragen bringt, indem er ihnen das Gefühl des Stolzes bei jeder auf englisch gestellten oder gelösten Frage vermittelt. Mit dieser Lehrmethode umging er die negativen Seiten der sogenannten *concurrent approach* Methode,<sup>210</sup> bei welcher Migrantenkinder in ‚Code-Switching-Klassen‘ die Aussagen des Lehrers solange gewollt nicht verstehen, bis dieser diese in der Erstsprache der Schüler wiederholt. Dies hat zur Folge, dass die Kinder die erwünschte Sprache nur schwer erlernen. Die Lehrmethode des von mir beobachteten Lehrers an der ‚Mountain Shadows MS‘ (Mr.

---

<sup>210</sup> Vgl. Horn (1990), S. 161. Der ‚concurrent approach‘ ist die Sach- und Sprachvermittlung durch simultanes ‚Code-Switching‘.

Friedman) als Entertainer aufzutreten, mit etwas Witz und Charme, kann daher auch als bedeutend für Lernerfolge gewertet werden. Seine Methode stellt einen Beweis für die positive Bedeutung von Spaß und Humor in Lernsituationen.

#### **4.1.5 Fazit**

Bei der Vermittlung bzw. Erlernung einer Zweitsprache ist immer die Methode der Zweitsprachenvermittlung gut zu bedenken und den entsprechenden Probanden anzupassen. Schließlich ist der Wissensstand und das Alter eines Probanden besonders wichtig für den Spracherwerb. Entspricht der Wissensstand eines Probanden nicht dem Wissensstand des zu erwerbenden Wissens in der Zweitsprache, kann die Vermittlung der Informationen, also der Sprach- und Fachkompetenz, ins Leere verlaufen, da keine Transformation der Informationen in die Erstsprache und so in die kognitive Denkfähigkeit möglich ist.

Bilinguale Förderprogramme erscheinen als eine konfliktfreie Annäherungsmethode der Gesellschaftssysteme in einer multikulturellen Gesellschaft von Vorteil. Schließlich fördern sie neben der Erlernung der Zweitsprache (L2 Mehrheitssprache) auch die Erstsprache in unterschiedlichen Ausmaßen. Bilingualer Unterricht steht somit für eine Akzeptanz der Differenz in einem multikulturellen Gesellschaftssystem. Er kann als gesamtgesellschaftlicher Kompromiss im Spracherwerb betrachtet werden. Problematisch wird die Umsetzung eines bilingualen Unterrichts bzw. Programms allerdings, wenn eine Mehrzahl von Sprachen vertreten ist. Sind zu viele Sprachen vertreten, bzw. laut Definition des Bilingualen, mehr als zwei, ist der Unterricht nicht durchführbar. Sind daher mehr als zwei Sprachen an einer Schule vertreten, ist der Unterricht der Schüler nur in getrennter Form möglich, wenn es zu keinen Verzögerungen bei Migrantenkindern und Kindern der Mehrheitsgesellschaft kommen soll. Mit Hinblick auf die Unterrichtstrennung der Kinder erscheint die Integration von fremdsprachigen Kindern und Kindern einer Mehrheitsgesellschaft gefährdet. Aus diesem Grund sollte darauf geachtet werden, dass die Kinder wenigstens während musischen und sportlichen Fächern zusammen unterrichtet werden, oder dass sie zu anderen Zeitpunkten im gemeinsamen Schulleben Zeit miteinander verbringen können. Ein solches Vorgehen fördert nicht nur die Verständigung der unterschiedlichen Kinder, sondern auch die Sprachkompetenz der Fremdsprachler. Auf diesem Wege mag es ihnen sicherlich leichter fallen, Kinder der

Mehrheitssprache kennen zu lernen und ihre neugewonnenen Sprachkenntnisse in der Praxis auszubauen.

## **4.2 Die Umsetzung einer Charter School und deren positiver Einfluss auf die schulische Bildung von Migrantenkindern**

Im folgenden Abschnitt dieser Arbeit werde ich eine Umsetzung des ‚Charter School‘ Modells des NCLB vorstellen. Als Beispiele hierfür nutze ich die ‚Roseland Accelerated Middle School‘ (RAMS) und die ‚Roseland University Prep.‘ (RUP). Im Zusammenhang mit den beiden Schulen werde ich speziell auch auf die Bedeutung des CS-Modells für das Umfeld der Schule, die Bedeutung der individuellen Förderung für Migrantenkinder und auch auf die standardisierten Schultests, die *Scholastic Assessment Tests* ( SATs), eingehen.

### **4.2.1 Die Geschichte der Roseland Schulen**

Die ‚Roseland Charter Schools‘ wurden im Jahr 2000 im Rahmen einer non-profit Kooperation gegründet. Der zuständige Schulbezirk war bis zum Juli 2003 der ‚Santa Rosa City School Distrikt‘ bis die Zuständigkeit auf den lokalen ‚Roseland Distrikt‘ überging. Der Gründungswunsch der ‚Roseland Charter Schools‘ ergab sich aus dem Wunsch der Kinder und Eltern der ‚Sheppard Elementary School‘. Diese wollten an ihrem Schulkomplex bleiben und nicht an eine der großen Mittelschulen im Viertel mit nur mittelmäßigem Ruf wechseln. So entstanden im Jahr 2000 die ‚Roseland Accelerated Middle School‘ (RAMS) und im Jahr 2004 die ‚Roseland University Prep.‘ (RUP) als ‚High School‘.<sup>211</sup> Das CS-Programm der Roseland Schulen reicht auf diese Weise von der Vor- und Grundschulbildung über die Sekundärstufenbildung I und II. Mehr als 875 Schüler besuchen die Roseland Schulen von der Vorschule bis zur achten Klasse. Allein ca. 180 dieser Schüler besuchen die RAMS. Wäre die derzeitige Kapazität der Schule nicht bereits ausgeschöpft, würden nach Aussagen der Konrektorin, Jenny Young, allerdings noch viel mehr Kinder auf die RAMS gehen. Die

---

<sup>211</sup> Siehe: [http://www.roselandsd.org/schools/roselandcs/index.cfm?fuseaction=menu&menu\\_id=101](http://www.roselandsd.org/schools/roselandcs/index.cfm?fuseaction=menu&menu_id=101) ; 01.02.2006.

RUP welche mit achtzig Schülern im August 2004 eröffnet wurde, ist in ihrer Kapazitätsausweitung hingegen immer noch am Wachsen.

An den Roseland Schulen unterrichten ca. 35 Lehrer, ein Sonderschullehrer, ein Logopäde, ein Zweisprachenlehrer, sowie ein Bibliothekar und verschiedene Speziallehrer für Musik, Sport und Technik. Bei der Einstellung der Lehrer sind die einzelnen Schulen besonders daran interessiert nur akkreditierte Lehrer einzustellen, denen das Wohl der Schüler wirklich am Herzen liegt. Die ‚Sonoma State University‘ (SSU) steht als Partneruniversität für die Heranführung der Jugendlichen an eine College-Ausbildung zur Verfügung. Diese Heranführung geschieht v.a. über Tutorenbesuche und Referendare der SSU-Studenten an der RUP.

Die Schulen liegen in einer hispanisch geprägten Umgebung mit vorwiegend mexikanischer Bevölkerung und Geschäften. Der Migrationsanteil der Kinder beträgt daher in allen Klassenstufen bis zu 80%, bzw. entspricht der Anteil an Kindern der Klassifizierung *Second Language Learner* (SLL) bis zu 80%.<sup>212</sup> Die Umgebung der Schule besitzt den Charakter eines einfachen Arbeiterviertels. Die Schulen selbst präsentieren dieses Bild der Einfachheit. Beispielsweise befindet sich die RUP in einer Lagerhaushälfte, deren andere Hälfte von einer Speditionsfirma genutzt wird. Alles erscheint recht provisorisch. Die Wände der Klassenzimmer sind nicht vollständig hochgezogen, so dass die Klassen sich gegenseitig beim Unterricht zuhören können. Die einzigen Fenster, welche die Schule besitzt, sind die Ausgänge. Diese Einfachheit der minimalistischen Auslegung einer Schule spiegelt nicht nur schwere Lernumstände, welchen den Schüler täglich ausgesetzt sind, sondern auch die Realität der Macht- und Finanzierungsverhältnisse der gesellschaftlichen Schichten. Die Schule ist praktisch an die Wohn- und Arbeitssegregation der amerikanischen Gesellschaft, wie sie in Kapitel 1 und Kapitel 2 erwähnt wurde, angepasst.

#### **4.2.2 Selbst- und Fremdbestimmung an den ‚Roseland Schools‘**

Die Schulen basieren auf drei Strängen des Mitspracherechts: der Kinder selbst, der Eltern und der Lehrer. All diese Stränge sind besonders für die Umsetzung einer CS notwendig. Die Beteiligung der Eltern wird an den ‚Roseland Schools‘ als sehr wichtig eingestuft und erbitet. Aus diesem Grund beteiligen sie sich gerne auch am

---

<sup>212</sup> Siehe: <http://www.schools-data.com/schools/Roseland-ES-Santa-Rosa.html> ; 12.02.2006.  
[http://www.publicschoolreview.com/school\\_ov/school\\_id/12335](http://www.publicschoolreview.com/school_ov/school_id/12335) ; 15.02.2006.

Unterricht.<sup>213</sup> Diese Kooperation zwischen Eltern und Schule ist, wie in Kapitel 2 vorangestellt, nicht einzigartig, sondern als Regel in allen amerikanischen Schulen zu finden. In den Verträgen, die zwischen den Eltern und Schulen in den USA geschlossen werden, wird diese Kooperation sogar als Voraussetzung zum Schulbesuch des Kindes festgelegt. Vergleicht man diesen Zwang und zugleich die Offenheit der amerikanischen Schulen gegenüber den Schülereltern mit der deutschen Praxis auf diesem Gebiet, ist die amerikanische Version als positiver, wenn auch strenger zu bewerten. Diese Bewertung ergibt sich aus der allgemeinen Praxis an deutschen Schulen in welcher die Eltern nicht gerne im Unterricht gesehen werden, da befürchtet wird, dass die Eltern die Kinder im schulischen Lernverhalten negativ beeinflussen könnten und/oder auch zu sehr in die Arbeit der Lehrer eingreifen könnten. Deutsche Schulen und Lehrer können daher als zugeknöpft und verschlossen bezeichnet werden, wenn nicht sogar unsicher in ihrem Tun. Andererseits ist bei dieser Bewertung der Unterschied zwischen amerikanischen und deutschen Schulen zu bedenken. In den USA herrscht schließlich eine größere Autonomie der Schulen und im Gegensatz zu Deutschland liegt die Wahl des Schulbesuchs ebenfalls vielmehr in den Händen der Eltern als des Staates.<sup>214</sup> Darüber hinaus spielt für die amerikanische Praxis der Selbst- und Fremdbestimmung besonders auch das amerikanische Finanzierungsmodell der Schulen eine große Rolle. Wie in den vorangegangenen Kapiteln erwähnt wurde, hängt die Qualität einer Schule von ihren finanziellen Mittel ab und so von der wirtschaftlichen Lage der Eltern und deren Finanzen, sowie ihrer Spendenfreundlichkeit und ihrem Engagement gegenüber der Schule. Die Bedeutung der Elternarbeit im Klassenzimmer kann daher als Sparmaßnahme und/oder Ausgleich für zusätzlich benötigte Lehrkräfte betrachtet werden, welche in der BRD noch nicht allzu große Bedeutung beigemessen wird. Die Elternarbeit ist somit nicht nur pädagogisch wertvoll, sondern auch wirtschaftlich.

*„Your participation in your child’s educational experience makes a terrifically positive impact.“<sup>215</sup>*

---

<sup>213</sup> Vgl. Kapitel 2 dieser Arbeit.

<sup>214</sup> Stichwort: Dezentralisierung des Schulwesens.

<sup>215</sup> Siehe: <http://www.roseland.org> ; 01.02.2006.

#### 4.2.3 Advanced Via Individual Determination - das AVID-Programm

Das AVID-Programm ist ein schulisches Förderprogramm das landesweit an allen Schulen für Schüler der fünften bis zwölften Klassenstufe zu finden ist. Jedes Kind muss dieses Programm sogar belegen. Das AVID-Programm zielt auf die Integration der Kinder durch individuelle Leistungsförderung. Die Steigerung der individuellen Schreib- und Lesefertigkeiten, des Forschungsvermögens und der Mit- und Zusammenarbeit jedes einzelnen Schülers stehen im Vordergrund der Förderung durch das AVID-Programm.<sup>216</sup> Gefördert werden soll vor allem die Effektivität und Organisationsfähigkeit jedes Schülers und somit selbstständiges wissenschaftliches Arbeiten. Die Fähigkeit selbstständig und wissenschaftlich zu arbeiten ist Voraussetzung für eine weitere Ausbildung am College, wie auch an deutschen Hochschulen. In diesem Sinne platziert das Programm alle Schüler in akademische Förderklassen; d.h., dass das Programm nicht nur ausgewählten, sondern allen Schülern die Möglichkeit bietet, sich auf eine akademische Ausbildung vorzubereiten. In Deutschland bereiten, laut den Bildungsaufträgen der Schulen, nur die Gymnasien auf eine weitere akademische Ausbildung vor.<sup>217</sup>

An den Roseland Schulen findet AVID täglich von 9-10 Uhr statt. Montags und mittwochs lernen die Kinder Organisatorisches, beispielsweise wie sie sich organisieren können um effektiv zu arbeiten. Dabei stehen neben der Organisation des eigenen Schultages bzw. verschiedener Lerneinheiten („time management“) auch die Zusammenfassung und Protokollierung wichtiger Informationen im Vordergrund. Dienstags und donnerstags wird der Umgang mit anderen Menschen behandelt und die Kontaktaufnahme zu anderen Menschen und Institutionen geprobt. Hier stehen auch Bewerbungsgespräche für die Schüler der RUP im Vordergrund. Aus diesem Grund finden freitags auch oft Vorträge von Personen, die außerhalb des Schulalltags stehen statt, sowie Besuche von College-Studenten bei der RUP. Die College-Studenten, die sich im Rahmen der AVID-Programme an der RUP beteiligen, stammen von der SSU, welche, wie erwähnt, als Partner zur Seite steht.

Das AVID-Programm erscheint besonders für Kinder aus bildungsfremden Schichten von Vorteil zu sein. Denn besonders ihnen wird durch das Programm der Umgang mit unterschiedlichen Lektüren und Lesematerial näher gebracht. Teilweise lässt sich dieses Programm daher auch mit Inhalten des Deutschunterrichts in der BRD

---

<sup>216</sup> WIC-R (*writing, inquiry, collaboration, and reading*) stellen die Basis des AVID-Programms.

<sup>217</sup> Siehe: [http://www.lehrplaene.org/baden\\_wuerttemberg/bw\\_ge-gk\\_hs\\_6-10/Seite\\_9/index\\_html](http://www.lehrplaene.org/baden_wuerttemberg/bw_ge-gk_hs_6-10/Seite_9/index_html) ; 12.02.2006.



vergleichen, da in diesem gewöhnlich die Arbeit an Texten gelehrt wird. Darüber hinaus erscheint das Programm speziell für benachteiligte Kinder von Vorteil, weil es Informationen über Bewerbungsstrategien und Colleges im allgemeinen zu vermitteln versucht, welche diese ohne das Programm kaum erhalten würden. Und dies ist sicherlich ein wichtiger Aspekt des AVID-Programms, da viele der Schüler an benachteiligten Schulen bzw. an Schulen mit hohem Migrationsanteil Eltern besitzen, die nie ein College besucht haben und so keine Erfahrungen weitergeben können.<sup>218</sup> Die Zusammenarbeit mit der ‚Sonoma State University‘ (SSU) im AVID-Programm stellt dabei eine wichtige Komponente für die RUP und andere umliegende Schulen (z.B. ‚Mountain Shadows MS‘), da viele der dortigen Studenten selbst aus der umliegenden Region stammen und die gleichen Erfahrungen wie die Schüler gemacht haben. Die Zusammenarbeit mit der SSU bietet den Eltern daher auch die Möglichkeit ein stärkeres Vertrauen in die Bildung zu erlangen. Dies lässt sich besonders an der ‚Mountain Shadows MS‘ verdeutlichen. Hier werden beispielsweise in Zusammenarbeit mit der SSU und Lehrern der Eltern-Lehrervereinigung, *Parent Teacher Association* (PTA), Elternabende veranstaltet, an denen die Eltern über mögliche Zugänge zum College unterrichtet werden. Die Eltern lernen dort nicht nur aus zweiter Hand<sup>219</sup> was es bedeutet, einen College-Abschluss zu besitzen und welche Möglichkeiten es gibt diesen zu erreichen, sondern auch Vertrauen in Bildung zu setzen und ihre Kinder bei ihrem schulischen Bildungsprozess so gut es geht zu unterstützen.

*„The contact to parents is important for the students: Once the parents feel accepted in the school (e.g. by sharing their own border crossing experience), the children get more support from their parents and start improving their skills.“<sup>220</sup>*

#### **4.2.4 *Scholastic Aptitude Tests* - die SATs**

Die SATs, *Scholastic Assessment Tests*, sind standardisierte Tests die von den Colleges und Universitäten zur Hilfe bei der Auswahl ihrer Erstsemestler herangezogen werden. Es gibt zwei verschiedene SATs, den SAT I (*SAT Reasoning Test*) und den SAT II (*SAT Subject Test*). Der SAT I besteht aus drei Teilen: Mathematik, Lesen und Schreiben

---

<sup>218</sup> Nur 19% der über 25jährigen im unmittelbaren Umfeld der Schule besitzen einen College Abschluss. Dies sind sogar 13% unter dem kalifornischen Landesdurchschnitt. Siehe: [http://www.publicschoolreview.com/school\\_ov/school\\_id/12326](http://www.publicschoolreview.com/school_ov/school_id/12326) ; 15.02.2006.

<sup>219</sup> Durch das Hören und Sagen ihrer Kinder.

<sup>220</sup> Reisebericht (2004), S. 17.

(Aufsatz). Der SAT II besteht aus 20 einstündigen Multiple-Choice-Tests in unterschiedlichen Fächern. Die Tests werden von den Colleges nicht selbst durchgeführt, sondern an den Schulen durch den *Educational Testing Service* (ETS). Die Entwicklung, Anmeldung und Veröffentlichung der Tests geschieht durch das private, ‚non-profit College Board‘. An dieses ‚College Board‘ können sich auch ausländische Interessenten wenden, die an einem Studium in den USA interessiert sind, denn auch für diese gilt der Test als standardisiertes Zugangskriterium für ein Studium in den USA. Die SATs sind nicht für jeden Schüler Pflicht. Jedoch können sie als Pflicht verstanden werden, da im Grunde jeder diese Tests machen sollte, wenn er eine weitere Bildungslaufbahn und somit ein besseres Leben in den USA anstrebt. Der Status der freiwilligen Teilnahme an den Tests trägt sicherlich dazu bei, dass diese Tests nicht kostenfrei sind, sondern je Test 41 Dollar kosten.<sup>221</sup>

Die Tests werden sieben mal im Jahr angeboten. Immer am ersten Samstag der Monate Oktober, November, Dezember, Januar, März, Mai und Juni. Außerhalb den USA wird er im März nicht angeboten.<sup>222</sup> Interessierte können an den angegebenen Terminen entweder den SAT I oder bis zu drei einstündige Tests der Kategorie SAT II machen.<sup>223</sup> Die Bewerbung zu den Tests erfolgt spätestens drei Wochen vor den Tests, entweder telefonisch oder per E-Mail auf den Internetseiten des ‚College Board‘. Schüler jüdischer Konfession oder anderer Religionen, denen es nicht gestattet ist die Tests an einem Samstag zu machen, können diese am darauffolgenden Sonntag ablegen. Sie müssen dies nur bei der Registrierung für die Tests vermerken. Die sonntägliche Teilnahme an den Tests wird jedoch nicht garantiert.

#### **4.2.4.1 Die Geschichte der SATs**

In der ersten Entwicklungsphase der Tests, am Anfang des 20. Jahrhunderts, wurde nach einem Messinstrument gesucht, welches die Fähigkeiten von Schülern unabhängig von dem in der Schule vermittelten Wissen messen sollte. Das Messinstrument sollte folglich in der Lage sein, Auskunft über die Begabung eines Schülers zu geben. Darüber hinaus sollten die Tests als Kontrollinstrumente fungieren, welche die Effektivität der Lehrmethoden und der Lehrer zu erfassen vermögen; d.h. die Tests sollten die Fähigkeit besitzen, die Qualität der Lehrtätigkeiten an den Schulen zu überprüfen und so einen

---

<sup>221</sup> Siehe: <http://www.collegeboard.com> ; 03.02.2006.

<sup>222</sup> Siehe: <http://en.wikipedia.org/wiki/SAT> ; 12.02.2006.

<sup>223</sup> Siehe: <http://www.collegeboard.com> ; 03.02.2006.

Einblick in die Wertigkeit eingesetzter Schulkosten zu liefern.<sup>224</sup> Dadurch erhoffte man sich v.a. jene Schüler und Schulen zu erkennen, die in ihren Fähigkeiten, Bedürfnissen und Angeboten nicht zu einer Übereinstimmung kommen.<sup>225</sup> Ein weiteres Ziel der Tests war es besonders die Unfähigkeit anderer Rassen als der ‚Weißen‘ zu bestätigen und zu untermauern. Dieser Aspekt scheint selbst heute noch den Tests angelastet werden zu können. Und ehrlich gesagt zu Recht. Schließlich sind diese Tests, wie auch andere standardisierte Tests an amerikanischen Schulen<sup>226</sup>, kulturell betrachtet auf die anglophone Kultur zugeschnitten.<sup>227</sup> Sie sind daher theoretisch für Individuen anderer kultureller Hintergründe schwerer zu lösen und nachzuvollziehen als für Individuen der anglophonen Kultur. Besonders für Schüler, die erst seit Kurzem in den USA verweilen, erscheinen diese Tests nur schwer lösbar. Die Schüler können noch nicht ohne weiteres kulturelle Codes oder kulturspezifische Fragen beantworten. Dafür fehlt ihnen das Wissen und/oder die Erfahrung. Überdies werden die Tests nur in englischer Sprache durchgeführt, so dass sie besonders für LEP-Schüler mit Sprachdefiziten noch zu anspruchsvoll sind. Lazerson disqualifiziert diese Tests daher zu unbrauchbaren Maßstäben, die weder die Intelligenz, noch das akademische Wissen eines Schülers wirklich erfassen können. Die einzige Fähigkeit, die Lazerson den Tests zuschreibt, ist die Fähigkeit zu messen, wie sehr ein Schüler, kulturell betrachtet, eingliederungsfähig in die anglophone Gesellschaft ist. Lazersons Beschuldigungen gelten besonders für die SAT I. Die SAT II sind durch ihren fachspezifischen Rahmen kulturfreier zu betrachten.

*“These tests do not measure intelligence, nor attitudes, nor qualities of character. Furthermore, they do not, nor are they intended to be, “culture-free”. Quite the reverse: they are culture-bound. What they measure are the skills which are among the most important in our society for getting a good job and moving up to a better one, and for participation in an increasingly technical world.”<sup>228</sup>*

Sicherlich ist seine kulturelle Kritik an den SATs berechtigt, da die amerikanische Gesellschaft nicht nur aus einem anglophonen Hintergrund besteht. Daher mag sie für Minoritätenkinder in den USA auch vertretbar erscheinen. Für ausländische Studenten

---

<sup>224</sup> Lazerson (1987), S.5.

<sup>225</sup> Lazerson (1987), S. 20.

<sup>226</sup> Am Ende der Jahrgangsstufen 1, 3, 6, 9,12 werden an amerikanischen Schulen in der Regel Tests durchgeführt. Die meisten von ihnen seit Einführung der NCLB-Richtlinien zur Berechnung des AYP und des API.

<sup>227</sup> Lazerson (1987), S. 167.

<sup>228</sup> Lazerson (1987), S. 167.

kann seine Kritik jedoch nicht zutreffen und von Bedeutung sein, da diese, wenn sie in den USA studieren wollen, sich der offiziellen Leitkultur zunächst ohne Widerworte anpassen und sie akzeptieren müssen. Sie sind schließlich nur Migranten auf Zeit und keine dauerhaften Gesellschaftsmitglieder.

Das Auswahlverfahren durch die SATs dient den Colleges heutzutage vorwiegend als Bewertungsgrundlage für den Zugang zu einem College. Die Tests sollen durch ihre standardisierte Form gewährleisten, dass die Bewerber trotz ihrer unterschiedlichen ‚High School‘ und ausländischer Abschlüsse die gleiche Qualität an Wissen mitbringen. Folglich erwarten die Colleges durch die SATs eine Angleichung des Wissensstands der unterschiedlichen Abschlüsse, d.h. einige Schüler müssen auf die Tests mehr lernen als andere, da ihre Schule sie nicht ausreichend auf die Tests vorbereitet hat. Eine gute Vorbereitung auf die Tests ist sozusagen die Voraussetzung für das Bestehen und den Zugang zur Weiterbildung. In der Tat wird der Zugang zu den Colleges oft nur von der erreichten Punktezahl in den Tests abhängig gemacht. Viele Colleges und Universitäten besitzen bestimmte Punktezahlen als Minimum für den Zugang zu ihrer Institution. Und auch viele Stipendien setzen auf die SAT-Ergebnisse als Vergabekriterium.

#### **4.2.4.2 Die SATs als Barriere und Benachteiligungsinstrument**

Die Bewertung und Zulassung von Schülern an Schulen und Colleges durch die SATs werden indirekt von den eigenen Lernaktivitäten der Schüler außerhalb der Schule abhängig gemacht. Dies gilt besonders für Schüler, die aus benachteiligten Schulen kommen. Schließlich entsprechen besonders ihre Testleistungen Bemühungen, die sie sich extern der Schule erworben haben. Zumindest, wenn man berücksichtigt, dass benachteiligte Schulen aufgrund ihrer Finanzmittel nur ein geringes Maß an Bildungsqualität garantieren können, um sich ausreichend auf die Tests vorbereiten zu können. Folglich lassen sich diese Tests auch als Barriere für die Weiterbildung benachteiligter Schüler in den USA betrachten, da von ihnen verlangt wird, in Eigeninitiative die schulischen Diskrepanzen des amerikanischen Schulwesens auszugleichen. Dies ist für viele nicht zu schaffen, da sie sich aufgrund ihrer finanziellen Benachteiligung<sup>229</sup> keine privaten Nachhilfestunden leisten können

---

<sup>229</sup> Schüler benachteiligter Schulen lassen sich in den USA mit finanziell-benachteiligten Schülern/Kindern gleichsetzen. Zumal daher, da das Finanzierungsmodell der Schulen stark vom Einkommen der Schülereltern abhängt.

und/oder auch einfach nicht außerschulisch die Zeit haben in ihre Bildung zu investieren. So sind auch die Kosten für die Tests nicht für jedermann problemlos zu tragen. Viele von ihnen wachsen in sozialschwachen Familien auf, in denen sie durch familiäre Pflichten, wie z.B. das Babysitten von Geschwistern oder zusätzlichem Geldverdienen eingespannt sind. Dementsprechend lassen sich die SATs mit Blick auf die in den USA vorherrschenden Diskrepanzen im Schulwesen als Barrieren und weitere Benachteiligungsinstrumente besonders für Migrantenkinder bezeichnen. Schließlich werden durch die zusätzlichen Anforderungen für den Einstieg in die Weiterbildung speziell ihnen schwer überwindbare Hindernisse in den Weg gestellt. Schwer überwindbar v.a. deshalb, weil sie schnell Vermutungen über Manipulationen oder Ähnlichem laut werden lassen, wenn es Schüler aus Migrantengruppen doch schaffen gut in diesen Tests abzuschneiden.

Dieses Vorurteil der Manipulation und die Problematik der SATs werden besonders in dem amerikanischen Spielfilm *Stand and Deliver* von 1988 deutlich. Dieser Film beruht auf Tatsachen und erzählt die Geschichte einer ganzen Klasse von Migrantenkindern der ‚Garfield High School‘ in East Los Angeles, die 1982 an den SATs teilgenommen haben. Die meisten der Schüler waren hispanischer Herkunft. Mit Hilfe ihres Mathematiklehrers, Jaime Escalante, bestanden damals achtzehn Schüler den *Advanced Placement Calculus Exam*, welcher bislang kaum von benachteiligten Schülern bestanden wurde. Das ETS bezweifelte die Testergebnisse und bat um Wiederholung der Tests, um diese zu überprüfen. Zwölf der Schüler wiederholten den Test und bestanden erneut mit herausragenden Leistungen. Der Grund für ihre Leistungen waren die Extrastunden, die ihr Lehrer Escalante für sie aufbrachte, sowie das von ihm entwickelte Kalkulationsprogramm durch das in den darauffolgenden Jahren noch mehr Schüler dieser Schule diesen Test bestehen konnten. Der Film zeigt zwar eine leicht verfälschte Version der tatsächlichen Begebenheiten, die Entwicklung schlechter Mathematikschüler zu sogenannten Kalkulationsspezialisten innerhalb nur eines Jahres, doch transportiert er auch das tatsächliche Problem der damaligen wie auch heutigen Begebenheiten. Schulischer Erfolg von benachteiligten Schülern wird in den USA immer mit Skepsis begegnet. Zudem kann im Rahmen des bestehenden Schulwesens in den USA schulischer Erfolg von benachteiligten Schülern nur durch die starke Zusammenarbeit der Lehrer-, Eltern- und Schülerschaft erreicht werden.<sup>230</sup> Solange der Staat selbst für Diskrepanzen im Schulwesen sorgt, müssen sich die

---

<sup>230</sup> Jesnes (2002).

weiteren Parteien, die für Bildung verantwortlich sind, zusammenschließen und kooperieren.

Diesem Gedanken der Zusammenarbeit folgen bereits einige Colleges und Universitäten, indem sie in ihren Zugangsvoraussetzungen die Ergebnisse der SATs nur eingeschränkt berücksichtigen oder gar nicht mehr verlangen. Allerdings sind dies immer noch recht wenige Weiterbildungsinstitutionen. Dies mag zum einen daran liegen, dass das Abschaffen der standardisierten SATs kaum etwas zur Verbesserung der Situation benachteiligter Schüler beitragen kann. Schließlich bewirkt die Abschaffung der SATs nur eine Verlagerung der Benachteiligung durch SATs auf eine andere Ebene. Sind die Schüler nicht auf dem gleichen Wissensstand wie ihre Peers, müssen sie ihr Wissen zunächst angleichen, um beispielsweise einen College-Abschluss zu erreichen. Dadurch kann sich ihre Studienzeit verlängern und die Kosten für das Studium steigen. Dies wiederum kann zu weiteren Ausgaben für die Colleges führen, die selbst weiteren Unterricht und Personal zur Verfügung stellen müssen. Eine Abschaffung der SATs erscheint ohne eine Reform des gesamten Schulwesens recht problematisch und im Grunde unsinnig. Abgesehen davon würde eine Abschaffung der SATs eine nachhaltige Stigmatisierung der Minoritätenschüler mit sich ziehen, da diese für die Abschaffung zur Verantwortung gezogen werden würden. Dies wäre nicht zu vertreten, da sich zumal die Leistungen dieser Schüler in den letzten Jahren verbessert haben und da die Tests ohnehin nicht die Leistung eines Schülers bestimmen, sondern vielmehr seine kulturelle Bewanderung, sowie die Qualität seiner besuchten Schule. Zudem würde eine Abschaffung die guten Leistungen jener Minoritätenschüler disqualifizieren, welche die SATs problemlos schaffen würden.<sup>231</sup>

Ein Ausweg aus der Benachteiligung durch die SATs könnte ihre Einführung als kostenlose Pflichtteile der ‚High School-Abschlussprüfungen‘ sein. In diesem Sinne würde der Staat seine Mitverantwortung an gleichberechtigter Ausbildung für alle Schüler gewährleisten. Schließlich würden die Kosten für die Vorbereitung auf die Tests dem Staat zufallen und nicht den einzelnen Schülern. Überdies wäre so vom Staat auch eine Gewährleistung geboten, dass selbst benachteiligte Schüler einen Zugang zur höheren Bildung erhalten. Da diese Einführung der SATs als kostenloser Pflichtteil der ‚High School-Abschlussprüfungen‘ bislang jedoch ausgeblieben ist, ist anzunehmen, dass das Interesse des amerikanischen Schulwesens nicht unbedingt auf der allgemeinen Bildung des ‚Amerikaners‘ liegt, sondern vielmehr auf der Bildung ‚ausgewählter

---

<sup>231</sup> Swain (2004), S. 375.

Amerikaner'. Sicherlich lässt sich diese Aussage durch die Bemühungen der *Affirmative Action* Bestimmungen widersprechen, da diese schließlich garantieren möchten, dass der Zugang zur höheren Bildung und zu Arbeitsplätzen für jeden ermöglicht werden soll. Die Bestimmungen regulieren teilweise die Einstellungs- und Aufnahmeverfahren auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt durch die Nutzung standardisierter Interviewfragen bei Bewerbungsgesprächen oder Bewerbungstests. Diese Art der Umsetzung der *Affirmative Action* wird als prozessorientierte verstanden, da sie nicht auf einen bestimmten Ausgang im Sinne von Quoteneinstellungen oder -aufnahmen aus sind, sondern nur gewährleisten möchte, dass alle Bewerber die gleichen Chancen im Wettbewerb um bestimmte Plätze erhalten. Hier ist allerdings zu bemerken, dass die standardisierten Tests, von denen hier gesprochen wird, oftmals bestimmten Ethnien angepasst sind. Folglich heißt dies, dass die Erwartungen und die Anforderungen in den Tests von Ethnie zu Ethnie unterschiedlich sein können.<sup>232</sup> Dies bedeutet, dass die Relativierung der Bedeutung der SATs durch die *Affirmative Action* Regulierungen nur eine stärkere Stigmatisierung der Minoritätenschüler hervorbringt.

#### 4.2.5 Fazit

Die SATs scheinen als Zugangsvoraussetzung zur höheren Bildung in den USA und aber auch in den Arbeitsmarkt ungeeignet als Messmethode für Wissen und Leistung. Im Gegenteil scheinen sie vielmehr als schwerüberwindbare Barriere für benachteiligte Bevölkerungsgruppen in den USA. Ihre Abschaffung als Zugangsvoraussetzung ist jedoch ebenfalls problematisch, da die amerikanischen Schulabschlüsse bislang in ihrer Qualität nicht gleich sind. Dies bedeutet, dass solange diese Qualitätsunterschiede in der schulischen Ausbildung in den USA bestehen, eine Abschaffung der SATs als allgemeine Zugangsvoraussetzung nicht unbedingt empfehlenswert ist. Empfehlenswert ist nur eine Angleichung ihrer Anforderungen an die wahre, amerikanische, multikulturelle Gesellschaft.

Das AVID-Programm an amerikanischen Schulen ist besonders für Kinder mit sozialschwachem und benachteiligtem Hintergrund von Bedeutung. Es hilft ihnen Wissen und Kompetenzen zu entwickeln, welche für andere Kinder aufgrund ihres familiären und sozialen Hintergrundes selbstverständlich erscheinen; d.h., das Programm bietet auch jenen Kindern eine Chance auf höhere Bildung, die es aufgrund

---

<sup>232</sup> Mansfield (1986), S. 100.

ihres Hintergrundes und ihres schulischen Wissens nur schwer schaffen würden, in den Genuss höherer Bildung zu kommen. Das Programm erscheint daher als Integrationsmittel für Schüler in die Gesellschaft von großer Bedeutung.

Die Partizipation der Eltern an der schulischen Bildung ihrer Kinder kann ausschlaggebend sein für die Integration der Kinder in die Gesamtgesellschaft. Zumindest gilt dies verstärkt für die USA. Hier können die Eltern besonders durch eine starke Eigeninitiative in der schulischen Ausbildung ihrer Kinder bessere Schulabschlüsse und Leistungen erzielen. Dies ist speziell durch die Möglichkeit der Gründung einer CS möglich. Die Qualität dieser Schulen spricht besonders für den Einsatz der Eltern. Eine bessere Qualität der Schulabschlüsse bedeutet bessere Platzierungschancen auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt und so in der Gesellschaft.

#### **4.3 Die Bedeutung der Sanktionen durch den NCLB im schulischen Alltag - Beispiele der ‚Madison Middle School‘ und weiterer Schulen im ‚Oakland Unified School District‘**

Die staatlichen Sanktionen der Fördermittel, die sich im Zuge des Verfehlens der strengen NCLB-Richtlinien ergeben, sind besonders für Schulen in benachteiligten Gebieten nur schwer zu tragen. Die Folgen für den Schulalltag und die Ausbildung der Schüler sind durch die Sanktionen gravierend. Im folgenden Teil dieser Arbeit werde ich auf Bereiche des Überlebenskampfes der ‚Madison Middle School‘ im ‚Oakland Unified School District‘ eingehen. Die ‚Madison MS‘ soll als stellvertretendes Beispiel für alle benachteiligten Schulen in den USA dienen, welche dem täglichen Druck des NCLB und dessen Zwangsmaßnahmen standhalten müssen. Bei der Betrachtung der Sanktionen und deren Einfluss auf den Schulalltag an der ‚Madison MS‘ werde ich besonders das Problem der Lehrerausbildung und Lehrereinstellung in den USA berücksichtigen.

##### **4.3.1 Die ‚Madison Middle School‘**

Die ‚Madison MS‘ gehört zum Schulbezirk ‚Oakland Unified School District‘. Dieser ist im Gegensatz zum ‚Cotati Rohnert Park Unified District‘, welchem die ‚Mountain Shadows MS‘ angehört, sechsmal größer. Die örtliche LEA hat hundertzehn Schulen zu



betreuen und liegt so mit neunzig Schulen über dem kalifornischen Betreuungsdurchschnitt der LEAs. Im Gegensatz zur ‚Mountain Shadows MS‘ wird die ‚Madison MS‘ fast ausschließlich von Kindern hispanischer und afroamerikanischer Herkunft besucht. Nur 4% der Schüler sind asiatischer Herkunft.<sup>233</sup> Angaben über Kinder der Klassifizierung ‚White‘ werden in der Statistik nicht aufgeführt.<sup>234</sup> Die ‚Madison MS‘ zählt mit nur dreihundertachtundachtzig Schülern und nur achtzehn Lehrern zu den kleineren MSs.

Das Einzugsgebiet in dem die Schule liegt, gehört zu den ärmeren in Oakland; zu den in Oakland bekannten ‚flatland schools‘. Diese Schulen sind im Tal angesiedelt und haben einen besonders hohen Anteil an Schülern, die aus finanz- und sozialschwachen Familien stammen und sich so für kostenloses Schulessen qualifizieren.<sup>235</sup> Schulen, die im gleichen Schulbezirk auf den Hügeln angesiedelt sind, den sogenannten ‚open hill schools‘, entsprechen in ihrem Anteil an Kindern mit freiem Schulessen und sozialem Status in ungefähr der ‚Mountain Shadows MS‘.<sup>236</sup> Der Anteil der über fünfundzwanzigjährigen mit einem College-Abschluss liegt im Tal teilweise unter 12% und so mehr als Zweidrittel unterhalb des kalifornischen Durchschnitts. Die guten Platzierungschancen der Einwohner im Tal in die Gesamtgesellschaft sind durch den niedrigen Bildungsstatus recht niedrig. Die Schulen in diesem Gebiet zählen mit Blick auf ihre Finanzkraft und die Fördermöglichkeit durch die Eltern zu den benachteiligsten Schulen in ganz Kalifornien.

Mr. Mola, der Konrektor der ‚Madison MS‘ beschreibt die Situation an seiner Schule als problematisch. Besonders in Bezug auf die Lehrer sei die Situation sehr schwierig. Das liege v.a. an der sinkenden Moral der Lehrer, die sich seiner Meinung aus der steigenden Anzahl der zu betreuenden Schüler ergebe. Dies mag ein Grund sein. Andere Vermutungen über das Absinken der Moral kann jedoch auch auf den Status der Schule als Brennpunktschule zurückzuführen sein. Die Tallage der Schule und die dortige hohe Kriminalitätslage rufen weitere Probleme und Gefahren hervor, die viele Lehrer demotiviert und abschreckt. Zum Zeitpunkt meines Besuches im Oktober 2004

---

<sup>233</sup> In den 4% sind ca. 2% an Kindern der Klassifizierung ‚Pacific Islander‘ berücksichtigt. Vgl. Held; Sauer (2005), S. 15.

<sup>234</sup> Siehe: [http://www.publicschoolreview.com/school\\_ov/school\\_id/10175](http://www.publicschoolreview.com/school_ov/school_id/10175) ; 15.02.2006.

<sup>235</sup> Beispielsweise qualifizieren sich 78% der Schüler an der ‚Madison MS‘, 70% der Schüler an der ‚Havenscourt MS‘ und 67% der Schüler an der ‚Elmhurst MS‘ für kostenfreies Schulessen. Siehe: [http://www.publicschoolreview.com/school\\_ov/school\\_id/10175](http://www.publicschoolreview.com/school_ov/school_id/10175) ; 15.02.2006  
[http://www.publicschoolreview.com/school\\_ov/school\\_id/10168](http://www.publicschoolreview.com/school_ov/school_id/10168) ; 15.02.2006.  
[http://www.publicschoolreview.com/school\\_ov/school\\_id/10157](http://www.publicschoolreview.com/school_ov/school_id/10157) ; 15.02.2006.

<sup>236</sup> 19% der Schüler an der ‚Montera MS‘ qualifizieren sich für kostenfreies Schulessen. Siehe: [http://www.publicschoolreview.com/school\\_ov/school\\_id/10200](http://www.publicschoolreview.com/school_ov/school_id/10200) ; 15.02.2006.

waren einen Monat zuvor ein paar Schüler vor den Toren der Schule erschossen worden. Die Zufahrtswege zur Schule sind von kurz aufeinanderfolgenden Bremshügeln geprägt. Diese sind laut verschiedenen Aussagen während meines Besuchs vornehmlich nicht für das Regulieren der Fahrtgeschwindigkeiten der Fahrzeuge aufgestellt worden, sondern um ein Treffen von Waffenkugeln während einer Fahrt zu erschweren. Die Schule selbst wird von einem hohen Zaun umrandet, der als Schutzwall dienen soll. Der Gefahrenraum der Schule mag daher sicherlich ein weiterer Grund sein, dass sich viele der dortigen Lehrer häufig krank melden.

Im Fall einer Krankmeldung eines Lehrers werden dessen Klassen durch Ersatzlehrer („substitute teachers“) unterrichtet. Oft sei dies an der ‚Madison MS‘ jedoch nicht der Fall, weil kaum noch Lehrer mit ausreichender Akkreditierung als Ersatzlehrer von den LEAs eingesetzt werden könnten.<sup>237</sup> Daher werden in der Regel die Schüler ausfallender Klassen in der großen Frühstückshalle beschäftigt, allerdings nicht fachspezifisch. Folglich geht dabei sehr viel Lehr- und Lernzeit verloren. Die Schüler können kaum den Lehrstoff aufholen, erfassen und/oder richtig verarbeiten. Das Fehlverhalten der Lehrerschaft bzw. der Lehrmoral ist somit ein gewichtiger Störfaktor, welcher die Berechnungen des AYP und API und deren Hürdenbewältigung unmöglich erscheinen lässt und zu weiteren finanziellen Sanktionen durch den Staat führt. Dieser Störfaktor und die hohe Durchgangsquote des Lehrkörpers an dieser Schule kann sogar als einer der Hauptgründe für die Klassifizierung der ‚Madison MS‘ als ‚hilfsbedürftige‘ Schule seit Einführung des NCLB gewertet werden.<sup>238</sup> Schließlich kann diese Art der Instabilität des Schulalltags der Kinder negativen Einfluss auf die Lernaktivitäten der Kinder nehmen.<sup>239</sup> Die Bedeutung der Stabilität im Schulalltag wird auch von einem der Lehrer, Mr. Nowar, und aber auch von undokumentierten Seiten an der Schule vertreten.

*“Now in the time that I’ve been here, the first two years I was here there was an 80% turnover rate: teachers, teachers just being cycled and cycled and cycled. And what would happen is, you would get these people with just huge resentments about being here in the first place, plus in addition to that, they were inappropriate for being here in*

---

<sup>237</sup> Vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit

<sup>238</sup> Wie im Kapitel 3 dieser Arbeit beschrieben wurde, tragen zur Abwanderung der Lehrerschaft und somit zu einer hohen Durchgangsquote an Schulen folgende Faktoren bei: das Ansehen einer Schule, sowie die Möglichkeit eines Karriereaufstiegs an dieser Schule. Besteht beides in nicht oder nur in negativer Form, wie dies der Fall ist an der ‚Madison MS‘, bitten selbst durch den Staat eingesetzte Lehrer (z.B. durch die LEAs) um eine schnelle Versetzung an eine andere Schule.

<sup>239</sup> Hanushek; Raymond (2003), S. 207.

*the first place. Afterwards, you get a principal who settles in and is able to maintain the teaching staff. So we've had maybe, you know, 10%, 20% turnover for the last three years. It creates stability. More than anything else, children need structure and stability. Even if it's unfair, as long as it's consistent, they can handle it .”<sup>240</sup>*

Aus seinen Aussagen ergibt sich auch, dass die Schule nur durch die Hand einer starken Leitung, welche die Lehrkörper anzuweisen weiß, wieder auf einen guten Kurs gebracht werden kann. Zudem bestätigen seine Aussagen, dass das Handeln der Schule und die Kompromissbereitschaft aller am Schulleben beteiligten wichtig ist, um eine von der staatlichen Übernahme bedrohten Schule wieder mehr Autonomie in ihrer Selbstverwaltung erreichen zu lassen. Diese Kompromisse müssen jedoch häufig auf Kosten der nachmittäglichen Freizeitprogramme der Schüler (,after school programs') eingegangen werden. Dabei werden die Freizeitprogramme verstärkt durch Förderprogramme für die Schüler ersetzt. Diese Programme sollen helfen, dass die Leistungen der Schüler und so der Schule die Anforderungen des NCLB treffen.<sup>241</sup> Die Schüler selbst sind es somit, die einen erhöhten Einsatz bringen müssen, um der Schule und sich selbst noch helfen zu können weiteren staatlichen Sanktionen zu entkommen. Sie sind folglich die Leidtragenden, welche das Versagen des Lehrkörpers und des Staates ausgleichen müssen. Leidtragend sind sie v.a. deshalb, da sie auf Freizeit und Fächer, wie Musik, Sport, Kunst, etc, die für die Berechnung des AYP und API nicht notwendig sind, und vielmehr andere Ziele und Interessen verfolgen, verzichten müssen ohne die hundertprozentige Garantie einer ausreichend zukunftsichernden Ausbildung. Ob der Verzicht auf die Nachmittagsprogramme wirklich sinnvoll ist und nicht nur die Freizeit, sondern auch die Sozialkompetenz und außerschulische Talente vernachlässigt und unterentwickelt bleiben, ist fraglich. Im Herbst 2004 bestand das zusätzliche Förderprogramm an der ,Madison MS' bereits an vier Nachmittagen zu je 1,5 Stunden.

Sicherlich können der Lehrkörper der Schule und der Staat die Eltern der Schüler zur Mitverantwortung für das Nichtbestehen der staatlichen Anforderungen ziehen, da diese an der schulischen Erziehung ihrer Kinder teilhaben sollen. Allerdings ist dies im Fall von sogenannten Brennpunktschulen, wie es die ,Madison MS' ist, leicht und eher unbedacht dahergesagt. Wie im Interview mit Konrektor Mr. Mola bestätigt wurde, handelt es sich bei seiner Schülerschaft um Schüler deren Eltern selbst

---

<sup>240</sup> Vgl. Interviewanhang mit Mr. Nowar, S.xxiii-xxv.

<sup>241</sup> Vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit.

kaum die Schule beendet haben, geschweige denn einen College-Abschluss besitzen.<sup>242</sup> Die meisten der Eltern seien, wie auch an anderen Schulen im Einzugsgebiet, nicht einmal der englischen Sprache in ausreichendem Maße mächtig. Viele Eltern sind daneben berufstätig oder berufstätig und alleinerziehend zugleich. Folglich bleibt den Eltern kaum Zeit, sich verstärkt um ihre Kinder zu kümmern. Sie besitzen weder das Wissen ihren Kindern zu helfen, noch das Geld um ihren Kindern weitere Nachhilfe zu finanzieren. Zwar bietet das *Safe Passage Safe School Program* an der ‚Madison MS‘ in Form eines Sozialdienstes den Eltern Hilfe bei der Unterstützung der schulischen Ausbildung ihrer Kinder,<sup>243</sup> doch erscheint dies unter den gegebenen Umständen nur ‚wie ein Tropfen auf den heißen Stein‘. Die Situation der ‚Madison MS‘ und so auch vieler anderer Schulen in den USA und besonders im Raum Oakland ist bereits zu gravierend. Daher müssen in diesen Gebieten weitere Sozialdienste der Gemeinden und Kirchen als Hilfen gebildet und eingesetzt werden. Das NCLB-Programm erscheint in diesen Fällen daher vielmehr als hinderlich denn als hilfreich, um eine Steigerung der Bildungsqualität der Schüler zu erreichen und ihnen so bessere Chancen für ihre Zukunft zu ermöglichen. Der Druck, welcher durch das Erreichen des AYP und API den Schulen auferlegt wird, sowie die staatlichen Kürzungen der Fördermittel für die Schulen sorgen für weitere Hürden in der Bildung als das sie unterstützend wirken. Ist eine Schule von staatlichen Sanktionen betroffen bleibt nur die Flucht an eine andere Schule oder die Umgestaltung der Schule und Schülerschaft in eine oder sogar mehrere ‚Charter Schools‘. Dafür ist allerdings ein erhöhter Einsatz der Eltern gefragt, welchen viele der Eltern nicht leisten können.<sup>244</sup>

#### **4.3.2 Ausweg ‚Charter School‘ oder Flucht in andere Schulen?**

Nach Aussagen von Konrektor Mr. Mola besteht bereits eine CS-Bewegung in den ganzen USA. Besonders Eltern und Schüler hispanischer Herkunft sind an der verstärkten Bildung von ‚Charter Schools‘ beteiligt. Mr. Mola erzählte im Gespräch,

---

<sup>242</sup> Nur 12% der Eltern über fünfundzwanzig Jahre haben einen College-Abschluss. Der kalifornische Landesdurchschnitt liegt bei 32%. Siehe: [http://www.publicschoolreview.com/school\\_ov/school\\_id/10175](http://www.publicschoolreview.com/school_ov/school_id/10175) ; 15.02.2006; vgl. im Anhang Interviewauszüge des Interviews mit Mr. Mola, S. xxi-xxii.

<sup>243</sup> Held; Sauer (2005), S. 15.

<sup>244</sup> Besonders afroamerikanischen Eltern fällt dieser Einsatz schwer. Es ist anzunehmen, dass es nicht unbedingt aus der Missbilligung des amerikanischen Schulsystem geschieht, sondern vielmehr daher, dass besonders diese ethnische Gruppe am untersten Ende der gesellschaftlichen Skalierung steht. Daher sind viele von ihnen arbeitslos oder haben durch den täglichen Einsatz um geringen Lohn kaum Zeit sich stärker am Schulleben ihrer Kinder zu beteiligen.

dass bewusst die mittelständischen Eltern aus hispanischen Arbeiterfamilien angesprochen wurden, um die CS im Schulwesen zu etablieren. Diese Familien hätten nämlich eher die Möglichkeiten und seien auch eher bereit sich für die Etablierung einer Schule zu engagieren und einzusetzen als andere. Auch viele seiner Schüler würden gerne auf eine CS gehen, da sie sich dort eine bessere Ausbildung erhoffen. Die Form einer staatlich finanzierten Schule mit Privatschulcharakter erscheint ihnen nicht nur in Bezug auf eine bessere Ausbildung attraktiv, sondern auch in Bezug auf die mögliche Abgrenzung von schlechteren Schülern. Dabei wird die Betonung der schlechteren Schüler auf die soziale, gesellschaftliche Skalierungsebene gelegt. Dieser zur Folge sind es afroamerikanische Schüler, die zu schlechten Schülern zählen würden. Diese Betonung der möglichen Abgrenzung lässt einen diskriminierenden Charakter in der Etablierung von CS finden. Geschichtlich betrachtet besaß die Etablierung von ‚Charter Schools‘ sogar den Hintergrund der Diskriminierung. Zu Beginn der CS-Bewegung dienten diese Schulen zur Trennung von ‚weißen‘ Schülern der Mittelklasse von ‚farbigen‘ und sozialschwachen. Heutzutage hat sich diese Trennung im Hinblick auf den sozialen und ethnischen Aspekt ausgeweitet und betrifft so teilweise recht unterschiedliche Ausprägungen sozialer und ethnischer Trennungen.

Da es nicht allen Eltern möglich ist eine eigene CS zu gründen, um ihren Kindern bessere Ausbildungschancen zu ermöglichen, versuchen viele Eltern ihre Kinder einfach auf die bestmögliche Schule in ihrem Umkreis zu schicken. Oft versuchen sie dieses auch durch die Manipulation des eigenen Wohnortes oder durch eine Arbeitsstelle in der Nähe einer besseren Schule, weil sie sich selbst keinen Umzug in die Einzugsgebiete dieser Schulen leisten können. Mr. Mola bestätigte im Gespräch die Tatsache, dass im Raum Oakland besonders die Schulen auf den Hügeln besser sind als jene im Tal. Er begründete diese Tatsache ebenfalls durch die Aussagen, dass die Schulen auf den Hügeln im Gegensatz zu den Talschulen (‚flatland schools‘) zu einem teuren Einzugsgebieten gehörten. Bewohner dieser Gegenden besäßen dort, seiner Meinung nach, eine höhere Finanzkraft als in anderen Gegenden in Oakland. Die ‚Montera MS‘ gehört zu diesen Hügelschulen (‚open hill schools‘), welche durch die Finanzkraft des teuren Einzugsgebietes mehr Geld zur Verfügung haben und daher eine bessere Ausbildung bieten können.<sup>245</sup> Eltern der dortigen Schüler besitzen zu 72% einen College-Abschluss und dementsprechend bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt und

---

<sup>245</sup> Wohngebiete auf Anhöhen sind im allgemeinen teurer als jene in Tälern. Dies wird sogar in amerikanischen Popsongs deutlich w.z.B. in *Up Town Girl* von Billy Joel. Vgl. auch mit Anhang Interviewauszüge des Interviews mit Mr. Mola, S. xxi-xxii.

Platzierungschancen in der Gesellschaft.<sup>246</sup> Die ‚Montera MS‘ stellt daher den nächsten Zufluchtsort für eine bessere Bildung im Umkreis der ‚Madison MS‘. Sie ist eine der Schulen für welche Eltern zu manipulatorischen Lügern werden.

Betrachtet man die Manipulationen der schulischen Laufbahn der Kinder durch die Eltern unter dem Aspekt guter schulischer Ausbildung und steigender Integrationschancen der Kinder in die Gesellschaft, lässt sich ihr Handeln allerdings eher als lobenswert als verwerflich und falsch ansehen. Im Besonderen scheint der Aspekt der Integrationsförderung der eigenen Kinder durch diese Maßnahmen von großer Bedeutung. Zwar wird dieser Aspekt von den Eltern sicherlich nicht immer unter dem Vorwand der Völkerverständigung gesehen, sondern eher in wirtschaftlicher Hinsicht mit Blick auf die Zukunft der Kinder und deren Platzierungschancen auf dem Arbeitsmarkt. Er scheint aber durch die Maßnahme der Manipulation auch zur Integration der Bevölkerungsgruppen auf anderen Ebenen als der strukturellen zu führen. An den Hügelschulen gelingt diese Integrationsförderung v.a. durch die Kombination mit einem hohen Anteil an Kindern der Klassifizierung ‚White‘. Die ‚Montera MS‘ besitzt beispielsweise neben einem großen Anteil an asiatischen, hispanischen und afroamerikanischen Kindern, einen Anteil von 34% an Kindern der Klassifizierung ‚White‘.<sup>247</sup> Die Kulturvielfalt an dieser Schule ist somit recht ausgewogen und somit fähig die Chance zu unterstützen, dass Kinder leichter Vorurteile gegenüber anderen Kulturen abbauen bzw. nicht verfestigen. Die Integration der Schüler untereinander scheint sogar besonders gut durch den hohen Anteil der ‚weißen‘ Kinder gefördert zu werden. Beobachtungen in den Schulräumen und auf dem Hof ließen eine für die USA ungewohnte Farbenblindheit zwischen Schülergruppen erkennen. Vermutungen lassen annehmen, dass die benachteiligten Kinder gerne der gleichen sozialen Welt der bessergestellten Kinder, zu denen die ‚weißen‘ zählen, angehören möchten und daher verstärkt die Nähe und den Kontakt zu diesen Kindern suchen. Dabei assimilieren sich die benachteiligten Kinder vermehrt an ihre Vorbilder, als dass diese dies zu den benachteiligten Kindern tun. Auf diesem Wege erscheint sich ein Vermischen der Kinder im Schulbild erreichen zu lassen.

Auf der ‚Montera MS‘ ist jedoch nicht nur der ermöglichte, erleichterte Austausch mit ‚weißen‘ Kindern integrationsfördernd, sondern auch das Angebot im

---

<sup>246</sup> 72% der Eltern über fünfundzwanzig Jahre haben einen College Abschluss. Siehe: [http://www.publicschoolreview.com/school\\_ov/school\\_id/10200](http://www.publicschoolreview.com/school_ov/school_id/10200) ; 15.02.2006; Vgl. auch im Anhang Interviewauszüge des Interviews mit Mr. Mola, S. xxi-xxii.

<sup>247</sup> Siehe: [http://www.publicschoolreview.com/school\\_ov/school\\_id/10200](http://www.publicschoolreview.com/school_ov/school_id/10200) ; 15.02.2006.

Bereich Kulturaustausch. Die ‚Montera MS‘ bietet z.B. verschiedene Kulturklubs (‚culture clubs‘) an. Diese Klubs bieten den Schülern unterschiedlicher Kulturen die Chance, neben der Möglichkeit sich einen eigenen Freiraum an der Schule einzuräumen, allen anderen Schülern ihre Kulturen näher zu bringen.<sup>248</sup> Des Weiteren besitzt die ‚Montera MS‘ Angebote im Bereich des Schüleraustausch und Exkursionen ins Ausland. All diese Maßnahmen fördern nicht nur das Selbstvertrauen der unterschiedlichen Schüler an dieser Schule durch die Anerkennung ihrer Differenz, sondern dienen auch in der Erweiterung des eigenen Horizonts und der Sozialkompetenz. Die Bedeutung dieser Programme kann auch der Bedeutung der nachmittäglichen Freizeitprogramme zugeschrieben werden, welche an Schulen mit benachteiligtem Status durch die Sanktionen des NCLB kaum noch umzusetzen sind.

#### 4.3.3 Die Bedeutung des kulturellen Hintergrunds der Lehrerschaft für die Integration

Die Bedeutung des Lehrkörpers für die schulische Entwicklung von Kindern ist, wie in Kapitel 3 dieser Arbeit bereits angesprochen, zum einen auf die Ausbildung und Qualifikationen des Lehrkörpers zurückzuführen. Eine andere Bedeutung für die schulische Entwicklung kann jedoch auch die Zugehörigkeit des Lehrkörpers zu einer bestimmten Kultur haben und auch dessen Umgangsvermögen mit anderen Kulturen. Die Bedeutung der kulturellen Identifikation und/oder des kulturellen Umgangsvermögens besitzt besonders im amerikanischen Schulleben und der Gesellschaft eine wichtige Stellung, da durch die Geschichte der Rassentrennung immer noch eine große Lücke zwischen den einzelnen Bevölkerungsgruppen besteht. Daher wird auch viel Wert auf den kulturellen und ethnischen Hintergrund von Lehrern gelegt. Die afroamerikanischen Mitbürger z.B. können nur schwer Vertrauen in die Ausbildung ihrer Kinder setzen, wenn die Lehrkörper und/oder auch Lehrveranstaltungen nicht dem gleichen kulturellen Hintergrund entsprechen, wie dem der Eltern selbst.<sup>249</sup> Die Gründe für das Misstrauen zwischen den Kulturen liegen v.a. im Unverständnis der Differenzen. Die unterschiedlichen Kulturhintergründe erscheinen für Lehrer und Eltern, und so auch für die Schüler, als ein weiteres Hindernis zur Überwindung um schulischen Erfolg hervorzubringen. Dabei scheint es Lehrern schwer zu fallen sich

---

<sup>248</sup> Vgl. im Anhang Interviewauszüge der Focusgroup an der ‚Montera MS‘, S. xxvi-xxix.

<sup>249</sup> Swain (2004), S. 161, 172: „Closely related to the diversity-enhancement argument (right before) is the claim that minorities and women need same-race or same-gender role models before they can aspire to positions of power.“

tatsächlich in die Situation ihrer Schüler zu versetzen. Lehrer, die einen ‚weißen‘, mittelständischen Hintergrund besitzen, können nur schwer die Lage eines heranwachsenden ‚farbigen‘ Kindes aus einer sozialschwachen Familie erahnen. So scheinen ihre Anforderungen und ihre Lehrmethoden nicht den Bedürfnissen und dem Wissen ihrer Schüler gerecht zu werden. Das Problem erscheint gewaltig, da selbst die Medien wie Film, Fernsehen und Romane diese kaum zu überwindenden Barrieren thematisieren.<sup>250</sup> Eltern wiederum können nicht verstehen, wie Lehrer Kultur und Geschichte adäquat vermitteln können, wenn sie nicht der zu unterrichtenden Kultur angehören und die gleiche Geschichte teilen. Dies trifft besonders auf Eltern der Minderheitengesellschaften in den USA zu. Sie können nicht begreifen, wie beispielsweise Lehrer anglophoner Abstammung glaubwürdig und ehrlich die Afroamerikanische Geschichte vermitteln können. Zudem können diese Eltern nur schwer begreifen, wie Lehrer der Mehrheitsgesellschaft als vertrauenswürdig gelten wollen, und nur den Aufstieg der Kinder in ein besseres Leben wünschen, wenn es der Rest der Gesellschaft nicht tut. ‚Sind Lehrer die Ausnahme der Gesellschaft?‘ - mögen Gedanken vieler Eltern sein. Schüler zuweilen plagt das Problem, dass die Bedeutung der kulturellen Differenz der Lehrer- zur Schülerschaft auf eine andere Stufe hebt. Die Schüler müssen in dem differenzierten Bild der Erwachsenen Identifikations- und Orientierungspunkte finden, die ihnen helfen, ihre eigene Identität zu entwickeln. Das unterschiedliche Bild der Kulturen führt jedoch oft zu diffusen Identitäten oder gar Verweigerungen gegenüber einer Differenz, da diese zu ihrem nächsten Umfeld zu entfremdet erscheint. Sie werden außerhalb der Schule mit einem anderen Orientierungsbild konfrontiert als in der Schule. Besonders von Nachteil ist hierbei auch die mangelnde Fähigkeit der Lehrer sich in die Kinder hineinzusetzen und ihre Lehrmethoden an die Umstände der Kinder anzupassen. Aus diesem Grund sollten Lehrer einen gewissen Grad an Identifikation mit ihren Schülern besitzen, so dass ein schulischer Erfolg der Kinder erreicht werden kann. Darüber hinaus sollten Lehrer glaubhaft erscheinen und vermehrt auch über Themen sprechen können, die das unmittelbare Leben der Schüler anbetrifft. Das Verständnis der Situationen der Schüler durch die Lehrer muss gegeben sein. Daher ist ein starkes kulturelles Einfühlungs- und Umgangsvermögen von Seiten der Lehrer notwendig. Die Aussage des Lehrers Mr. Nowar der ‚Madison MS‘ erscheint als repräsentativ für diesen Ruf nach Empathie und Anerkennung.

---

<sup>250</sup> Z.B. *Dangerous Minds* (Film, 1995) , *Stand and Deliver* (Film, 1988), *Boston Public* (TV-Serie, 2000-2004), *Memory of Hunger* (Autobiografie von Richard Rodriguez , 1982), etc.



*“... depending on who it is that you’re teaching depends on whether or not you can actually communicate to who they really are, and whether or not you can make what it is that you’re trying to show them understandable to them within the context of their culture. So you don’t try to take away their cultural experience by forcing your own upon them. You actually honor theirs by saying, ‘This is how what we’re trying to teach you translates into that.’ Cause you’re talking about a curriculum that does not represent people of color.” [...] “ When you make it a part of the curriculum because you care, because you care about the truth and you show that to your students, that comes through, that creates and fosters an atmosphere here of learning. But you know, we have also a problem with the culture of poverty. And when you have a culture of poverty, the students bring that to the school. And the school is like overwhelmed with that, I mean, you know, some of these things that you see here just come from this culture of poverty, and so you have to actively educate around those issues as well in your classroom. And if you try to avoid it and you try to deny it and you try to not be real with the students, they’re going to see right through you. And it’s actually going to create more of a friction between you and the students, and when you don’t have that kind of integration between staff and students, that’s where you have a lot more problems.”<sup>251</sup>*

Mr. Nowar plädiert mit seiner Aussage nicht nur für ein verstärktes Verständnis der Lehrerschaft zu ihren Schülern und deren Situationen, sondern vertritt auch die These, dass ein gewisser Identifikationsfaktor zwischen den Parteien bestehen muss, um Erfolge in der Schule und der Integration der Gesellschaft zu erreichen. Er plädiert daher dafür, dass die Lehrerschaft ein Spiegelbild seiner Schülerschaft sein sollte, damit es Eltern und Schüler erleichtert wird, Vertrauen in die schulische Ausbildung zu finden, und Kinder selbst Identifikationspunkte der unmittelbaren Gesellschaft im Schulbild wiederfinden können. Neben fachlicher und sachlicher Kompetenzvermittlung soll es schließlich das Ziel der Schule sein, die Identität der Schüler zu stabilisieren und nicht sie zu behindern. Darüber hinaus sollten Lehrer sich nicht davor fürchten die Realitäten ihrer Schülerschaften im Unterricht zu erkennen und zu benennen und diese in den Unterricht einzubinden. Auf diesem Wege würden sich die Lehrer nicht nur weitere Probleme mit ihren Schülern ersparen, sondern auch die Integration in der Schule und der Gesamtgesellschaft fördern. Mr. Nowar verweist in

---

<sup>251</sup> Vgl. Interviewanhang mit Mr. Nowar, S. xxiii-xxv.

einer weiteren Aussage auf gleiche Forderungen der amerikanischen Lehrgewerkschaften. Diese fordern, dass die Lehrerschaft an Schulen ein Spiegelbild der Schülerschaft repräsentiert. In Oakland sei dies jedoch nicht der Fall, wie Mr. Nowar bemerkt. Hier bestünde die Lehrerschaft aus 70% an ‚weißen‘ Lehrern im Gegensatz zu 80% an ‚farbigen‘ Schülern. Diese Diskrepanz führe nicht nur zu Schwierigkeiten zwischen all den am Schulleben beteiligten Parteien, sondern zeige auch, dass ‚farbige‘ weniger respektiert würden.

*„Well, one of the things that you’ll notice about Oakland particularly is that we have 80% students of color and we have about 70% teachers who are white, that don’t represent the community And, you know, I’ve seen directly, with my own eyes, the inappropriateness which a large number of these teachers bring to the classroom, bring to the community—[to student] Go ahead and sit down. Um [clears throat] you’re talking about - even if most of the administration staff in Oakland actually represents the community, the educational staff, the people who are supposedly your honored elite, the ones who actually carry the values and the messages, those are the ones that actually are not representative of the community. It’s something you just can’t miss if you go around Oakland. You know, and for anybody who’s halfway intelligent, you can recognize that like, you know, people of color are not respected. It’s even written into the language of the union contract between the teachers’ union and the, you know, the district that the teacher work staff would represent the students that they’re teaching, but they don’t.”<sup>252</sup>*

Ein Ziel der Integrationsförderung an amerikanischen Schulen und so auch an kalifornischen ist daher die Steigerung der Empathie und Anerkennung der unterschiedlichen Lehrerschaft zu ihren Schülern. In den USA werden um dieses Ziel zu erreichen bereits vereinzelt Kurse für Lehramtsanwärter angeboten in denen der Umgang mit unterschiedlichen Kulturen gelernt werden soll. Virginia Leas Kurse sind ein Beispiel für diese Art von Kursen. Die Professorin der SSU bietet ihre Kurse speziell Lehramtsstudenten der SSU an. Ihre Kurse besitzen den Schwerpunkt der Vermittlung des sozialen und politischen Effekts der eigenen Zugehörigkeit im Lehrberuf. Besonders Studenten der ethnischen Klassifizierung ‚White‘ werden von ihr angesprochen. Die Kurse sollen speziell ihnen helfen ihr eigenes Denken in Bezug auf

---

<sup>252</sup> Vgl. Interviewanhang mit Mr. Nowar, S. xxiii-xxv.

ihre Kultur und ihr Verhalten anderen Kulturen gegenüber zu reflektieren und ihnen so ermöglichen kulturell verantwortlicher zu lehren und zu handeln.<sup>253</sup> Aus diesem Grund lassen Virginia Leas Kurse sich der Thesenvertretung zuordnen, welche besagt, dass jede Form des Unterrichts eine politische ist und dass eine Annäherung und Akzeptanz zwischen den Kulturen nur erreicht werden kann, wenn sich die am Unterricht beteiligten Individuen offen und ehrlich zueinander verhalten. Ihre Kurse decken sich somit auch mit den Aussagen des Lehrers Mr. Nowar. Dieser ist sich der politischen Wertevermittlung im Schulalltag bewusst und plädiert für ein stärkeres Verständnis von Integration. Er ist gegen die Integration durch Assimilation und befindet die amerikanischen Umstände, so wie sie teilweise auch an seiner Schule herrschen als ungenügend und vielmehr lachhaft. Für ihn gehört zur Förderung der Integration mehr als nur das Zusammenstecken von unterschiedlichen Ethnien. So habe auch schulische Integrationsförderung nur wenig Erfolg, wenn man Kinder unterschiedlicher Herkunft gemeinsam in einem Klassenraum unterrichtet und auf sonst nichts anderes achtet. Vielmehr habe für ihn und seine Kollegen das Bewusstsein der eigenen Rolle und Verantwortung beim Unterrichten, sowie die Erhaltung des Schutzraumes Schule vor allen Gefahren, zu einer natürlichen Integration an der ‚Madison MS‘ geführt. Diese Tatsache kann daher als Empfehlung seinerseits für eine bessere Integration an den Schulen weitergegeben werden.

*“I’m not sure because truthfully, like I was saying, I don’t believe that you can have an integration environment or integration culture when you have a governmental system like education, or public education in this country, that’s designed, as the government is designed, to create factions among people. So, no matter how they run a program. The bilingual program, for example, was designed in such a way that created and fostered resentment between groups, between ethnic groups here. Even though we do have a sense of integration amongst education in different ethnic groups here, I think a lot of that comes from the political consciousness of some of the teachers and administrators that were staff here because I know that we address—some of us do—we talk about it and we address how we can foster understanding of each other. But I think the word integration in itself in this country has a terrible context. I actually, I don’t approve of integration if integration means, as it does here, assimilation. And so a lot of times here, it means that when you put two groups together—African-Americans, Latinos, or*

---

<sup>253</sup> Held; Sauer (2005), S. 16.

*Togans, or Asians, or East Asians or Southeast Asians—you put them together and you mean integration in the sense of accepting the assimilation, the hierarchy of, like, skin tone or, you know, region or foreigner status or these kinds of things, I'm not for it. So the reason why we might have an atmosphere of genuine integration is because there are a lot of people that share that kind of understanding of what it means to have a safe environment for all students in the school; to be able to actually be aware of this kind of a program, to be aware of this kind of a structure within education, to be able to consciously fight against it.” [...] “When you teach, first of all, you’re always teaching values.”<sup>254</sup>*

#### **4.3.4 Fazit**

Ein gewisser Grad an Identifikation zwischen Lehrern und ihren Schülern, sowie deren Eltern ist wichtig um schulische Erfolge zu erzielen. Dies gilt besonders deshalb, weil Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern wichtig ist um Lernerfolge zu erzielen. Vertrauen ist jedoch stark abhängig von der Identifikation und der Anerkennung der Individuen untereinander. Besteht also kaum Identifikation innerhalb der Parteien einer Lernsituation kann eine Anerkennung zwischen den Parteien ausbleiben und das Vertrauen zueinander nicht wachsen. Der Grad der Identifikation kann durch ein Erstreben größerer Anerkennung umgangen werden und so ebenfalls Lernerfolge bei Schülern erzielen. Dies bedeutet, dass Lehrer, die aufgrund ihrer kulturellen Unterschiedlichkeit keine Identifikation mit ihren Schülern erreichen können, durch die Offenlegung der Differenzen und die Empathie in andere Kulturen ebenfalls Lernerfolge bei ihren Schülern erzielen können. Aus diesem Grund sollten Lehrer bereits in ihrer Ausbildung geschult werden, kulturell differenziert und reflektierend zu denken, sowie Empathie gegenüber Anderen zu entwickeln.

Schulen und Schüler an Brennpunktschulen in den USA sind besonders von den Sanktionen des NCLB betroffen. Sie müssen mit wenigen finanziellen Mitteln und somit mit wenigen Lehrmitteln versuchen die Schule und Schüler von einem Status der ‚Hilfsbedürftigkeit‘ nach dem NCLB-Bestimmungen fernzuhalten. Dies ist allerdings kaum möglich, da finanzielle Mittel die schulischen Leistungen in den USA bedingen. Folglich ist ein Entkommen von den Sanktionen nur schwer zu bewerkstelligen. Da die Sanktionen besonders finanzieller Natur sind, unterstützen sie keine Besserung der

---

<sup>254</sup> Vgl. Interviewanhang mit Mr. Nowar, S. xxiii-xxv.

Situation von Brennpunktschulen in den USA, sondern steigern vielmehr das Risiko der Verschlechterung dieser Schulen. Zudem tragen sie zur Unterentwicklung von Talenten und Neigungen von Schülern bei, weil sie für eine Reduzierung von Freizeitangeboten sorgen, welche für die Berechnung der staatlich vorgegebenen Leistungssteigerung nicht von Interesse sind. Darüber hinaus unterstützen die Sanktionen die hohe Durchlauf- und Abwanderungsquote der Lehrern und Schülern an benachteiligten Schulen.

## Schlussbemerkungen

Diese Arbeit hat das Thema der schulischen Integration von (Migranten-) Kindern in den USA und deren Bedeutung für die Gesamtintegration der amerikanischen Gesellschaft fokussiert. Dabei wurde speziell das Integrations- und Förderprogramm der US-Regierung von 2001, das *No Child Left Behind* Programm, berücksichtigt. Die vorangegangenen Kapitel haben gezeigt, dass das NCLB-Programm zwar mit seinem Grundgedanken, der Schließung der Bildungslücken zwischen den einzelnen Schülern in den USA und so der Angleichung der Bildungsabschlüsse, um bessere Chancen bei der Eingliederung in den höheren Bildungsmarkt bzw. amerikanischen Arbeitsmarkt diesen Schüler gewährleisten zu können, ein gutes Ziel für die Gesamtintegration der amerikanischen Gesellschaft verfolgt, dieses jedoch nur schwer ohne Zugeständnisse und Änderungen des Programms erreichen kann.

Besonders die staatlichen Sanktionen der Fördermittel, die sich durch das Verfehlen der Leistungssteigerung nach den API- und AYP-Berechnungsgrundlagen ergeben, verdeutlichen die Nachbesserungsbedürftigkeit der Gesetzesgrundlage des NCLB-Programms. Die Sanktionen sind besonders in Kombination mit der Finanzierungsmethode des amerikanischen Schulwesens nachteilig für Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern aus sozialschwachen und benachteiligten Familien. Zu diesen Familien zählen besonders Migrantenfamilien.<sup>255</sup> Die schwache Finanzkraft der Schülereltern an diesen Schulen bedingt zum größten Teil die schwache Finanzkraft dieser Schulen und bestimmt folglich die Qualität der schulischen Ausbildung.<sup>256</sup> Die schulischen Leistungen dieser Schulen und Schüler sind konsequenterweise von dieser Qualität abhängig. Reicht diese Qualität daher nicht aus, um eine nach dem NCLB erwünschte jährliche Leistungssteigerung zu erreichen, haben diese Schulen mit weiteren finanziellen Einschränkungen zu rechnen, die sich aus Kürzungen der bundesstaatlichen Fördermittel ergeben. Diese führen in der Regel zu weiteren Qualitätsverlusten der Schulen. Die Schulen geraten in einen Kreislauf aus schwacher Finanzkraft, Qualitätsverlust ihrer schulischen Ausbildung und somit zu einem Stagnieren oder Absinken ihrer Leistungskraft. Durch das Absinken der Finanzkraft durch staatliche Sanktionen der Fördermittel bzw. durch den starken Zusammenhang

---

<sup>255</sup> Siehe Kapitel 1 dieser Arbeit.

<sup>256</sup> Siehe Kapitel 2 dieser Arbeit.

der Finanzkräfte der Schulen und ihrer Ausbildungskraft, kann keine Leistungssteigerungen oder dergleichen erwartet werden.

Doch nicht nur die Kombination aus NCLB-Bestimmungen und der Finanzierungsmethode des amerikanischen Schulwesens zeigen Diskrepanzen in ihren Integrationsbemühungen. Vielmehr haben auch die Richtlinien betreffend der Eingliederung von LEP-Schülern in die Schulen und die Einstellungsanforderungen von Lehrkörpern Mängel in ihrer Kombinationsfähigkeit mit den NCLB-Bestimmungen gezeigt. So verwiesen besonders die Bestimmungen betreffend der Akkreditierungsanforderungen der Lehrer daraufhin, dass diese theoretisch zwar gut nachvollziehbar sind, sie jedoch in der Realität nicht immer umgesetzt werden können, geschweige denn auch besser sind. Sie kollidieren schließlich mit dem Problem des Lehrermangels, mit der Bedeutung der Identifikation des Lehrkörpers mit seinem Klientel und dem Wissen der Lehrkörper über sein Klientel.<sup>257</sup> Alle diese Faktoren benötigen einer Nachbesserung oder einer Lockerung in der Gesetzesgrundlage des NCLB-Programms um Leistungssteigerungen zu bewirken. Dabei benötigen besonders die staatlichen Bestimmungen betreffend der Einstellung und Verteilung von akkreditierten Lehrkörpern Nachbesserungen. Diese widersprechen sich in ihrer strengen Form in Bezug auf die Einstellung von akkreditierten Lehrern und ihrer lockeren Handhabung des Schulwechsels dieser Lehrer enorm.

Die Richtlinien betreffend der Eingliederung von LEP-Schülern weisen ebenfalls Schwächen im Bereich der Umsetzung des bilingualen Unterrichts auf, sowie auch in der Umsetzung von anderen Sprachförderprogrammen für diese Schüler. Die Programme sind in ihren Methoden oftmals nicht an ihr Klientel angepasst, so dass Lern- und Leistungserfolge ausbleiben.<sup>258</sup> Überdies scheinen die Bestimmungen betreffend der LEP-Schüler und ihrer Erfassung als solche nicht detailliert genug zu sein, da sich leicht Diskrepanzen zwischen den Schulen ergeben. Diese Diskrepanzen machen einen Vergleich zwischen den Schulen unmöglich. In der Realität wird ein Vergleich jedoch in der Berechnung der AYP- und API-Berechnungen berücksichtigt. Zudem kollidieren die Erfassungsbestimmungen der LEP-Schüler, wie auch die Richtlinien betreffend anderer Subgruppen, mit den Anforderungen der Steigerung der Beteiligungs- und Erfolgsrate an den AYP-Berechnungen. Erreicht schließlich ein LEP-Schüler eine gleichwertige Professionalität in der englischen Sprache wie seine amerikanischen Peers, kann er trotzdem nicht zu ihnen gerechnet werden, da sich sonst

---

<sup>257</sup> Siehe Kapitel 3; Kapitel 4.3 dieser Arbeit.

<sup>258</sup> Siehe Kapitel 4.1 dieser Arbeit.

die Beteiligungsrate der LEP-Schüler an den AYP-Berechnungen absenkt. Eine Absenkung würde laut den bestehenden NCLB-Bestimmungen ein Verfehlen eines AYP der Schule bedeuten und eventuell Sanktionen mit sich ziehen.

Neben den negativen Einflüssen des NCLB auf die schulischen Integrationsbemühungen von (Migranten-) Kindern und dessen Nachbesserungsbedürftigkeit, hat diese Arbeit allerdings auch einige Stärken der Integrationsbestimmungen gezeigt. Das AVID-Programm wurde in dieser Arbeit speziell als nachahmungswürdiges Integrationsprogramm vorgestellt. Dieses Programm platziert alle Schüler in akademischen Förderklassen und unterstützt somit die Gleichstellung aller Schüler. Es unterstützt nicht nur ausgewählte Schüler eine Chance auf eine höhere Bildung zu bekommen, sondern bemüht sich allen Schülern diesen Zugang frei zu machen. Folglich unterscheidet sich dieses Programm, das sich in allen amerikanischen Schulen wiederfindet, beispielsweise von den deutschen Bestrebungen, Schülern einen Zugang zur höheren Bildung zu gewährleisten. In Deutschland wird dies im Grunde nur jenen Schülern gewährt, die es auf ein Gymnasium schaffen bzw. das Allgemeine oder Fachgebundene<sup>259</sup> Abitur erwerben, welches über den Abschluss eines Gymnasiums zu erreichen ist.<sup>260</sup> Das Problem in Deutschland ist jedoch nicht das Fehlen eines äquivalenten AVID-Programms auf den Schulen, sondern vielmehr das mehrgliedrige Schulsystem. Dieses betont schließlich nur zu deutlich die Differenzen der Gesellschaft, indem es die Differenzen durch die Trennung der Schüler in verschiedene Schulen mit verschiedenen Bildungszielen unterstreicht. Zwar ist diese Differenzierung der Bildung und somit der Bildungsziele über Weiterbildung und Schulwechsel entgegenzuwirken, doch nur mit hohem Eigeneinsatz von Zeit seitens der Schüler und Eltern. Aus diesem Blickwinkel heraus erscheint das amerikanische Gesamtschulsystem mit seinen integrierten Förderprogrammen für begabte, hilfsbedürftige und lernschwache Schüler geeigneter, um zumindest die strukturelle Integration von Kindern in einer multikulturellen Gesellschaft zu fördern als ein mehrgliedriges. Die Tatsache, dass es nicht allein auf Programme, sondern auf das Gesamtbild der Erziehung ankommt, um Integration zu fördern, wird vom amerikanischen Schulsystem ebenfalls besser betont.

---

<sup>259</sup> Das Fachgebundene Abitur wird gewöhnlich über den Abschluss eines Fachgymnasiums erreicht und im Gegensatz zum Allgemeinen Abitur mit nur einer Fremdsprache. Dieses Abitur berechtigt einen Absolventen zum Studium an Fachhochschulen und Berufsakademien, jedoch nicht zum Studium an Universitäten. Vgl. Baumert; Roeder; Watermann (2003), S. 490.

<sup>260</sup> Siehe Kapitel 4.2 dieser Arbeit.



Zu den weiteren Stärken des NCLB zählen auch die Gewaltenteilung der Bildungsverantwortung. Die Bestimmungen betreffend der Eigenverantwortung in der Bildung bieten den Eltern und Schülern die Chance, mehr Verantwortung für ihre schulische Bildung zu übernehmen, indem sie diese aktiv am Unterricht beteiligen und sie sogar befugen selbstständig Wissen zu vermitteln und zu erwerben. Diese Bildungsfreiheit wurde in dieser Arbeit durch die Vorstellung des CS-Modells und der Anmerkung des Unterschieds zwischen ‚Bildungspflicht‘ und ‚Schulpflicht‘, Selbst- und Fremdbestimmung in der Schulbildung verdeutlicht. Dabei wurde deutlich, dass je mehr Freiraum der amerikanische Staat den Eltern und Schulen in der Bildung der Kinder gewährt, desto größer fallen die Chancen für die Kinder auf eine gute Ausbildung zu bekommen und sich so leichter in den Arbeitsmarkt einzugliedern. Darüber hinaus wurde dabei auch deutlich, dass dieser Freiraum jedoch kaum ohne staatliche Finanzierungsmittel und Hilfen zu erreichen ist. Schließlich haben sozialschwache Familien nur geringe Möglichkeiten eigene Schulen oder Privatunterricht zu finanzieren.

Im Gesamtbild der Arbeit erscheinen die NCLB-Bestimmungen in Bezug auf ihr Ziel eines einheitlichen Bildungsabschlusses lobenswert und nachahmungswürdig. Sie signalisieren schließlich, dass es von großer Bedeutung ist, dass alle die gleichen Chancen erhalten müssen, um sich in einer Gesellschaft zu integrieren, und dass Integration nicht von falschen Voraussetzungen ausgehen kann. Sie signalisieren, dass Bildung wichtig ist und sie der Schlüssel zu besseren Platzierungschancen auf dem Arbeitsmarkt und der Gesellschaft ist. Allerdings signalisieren sie auch, dass das Ziel in der Praxis nicht so leicht zu erreichen ist, wenn nicht alle Gesellschaftsmitglieder ihren Beitrag dazu leisten. Im Großen und Ganzen lässt sich sagen, dass sich die NCLB-Bestimmungen nach einigen Nachbesserungen an die tatsächlichen Bedürfnisse der Schulen und Schülerschaften für multikulturelle Gesellschaften, und so auch Deutschland, empfehlen lassen. Jedoch nur in Verbindung mit einer Adaption des Gesamtschulsystems, welches ohnehin empfehlenswert ist, da solch ein System im Rahmen der Schaffung gleicher schulischer Bedingungen für alle Kinder den ersten Schritt in diese Richtung darstellt.

Darüber hinaus erscheint eine teilweise Aufhebung der Bildungsautonomie durch gemeinsame, landesweite Bildungsstandards als Richtlinien auch für Deutschland recht empfehlenswert. Besonders mit Blick auf die geplante Ausweitungen der Länderzuständigkeiten im deutschen Bildungswesen erscheint mir der Gedanke

gemeinsamer und zentraler Bildungsstandards an dieser Stelle einer Erwähnung wichtig. In meinen Augen ist ein dezentrales Schulsystem für ein vergleichbar kleines Land, wie die BRD zu den USA ist, zu übertrieben und zu kompliziert. Mittlerweile haben diese Auffassung auch die Kultusministerkonferenz und das Bundesbildungsministerium aufgenommen. Sie haben sich auf neue Bildungsstandards geeinigt.<sup>261</sup> Ob diese eine Besserung und Annäherung der Unterschiede im deutschen Bildungs- bzw. Schulwesen erbringen werden, ist allerdings abzuwarten. Bislang birgt die bisherige deutsche Bildungsautonomie der Länderregierungen unnötige Unterschiede im Bildungsbereich zwischen den einzelnen Bundesländern und vermag durch eine Vertiefung der Länderfreiheiten weitere zu produzieren. Beispielsweise herrschen heute Unterschiede in den länderspezifischen Bildungsbereichen, die einen einfachen bundesweiten Vergleich der Ausbildungsqualitäten im schulischen, wie auch akademischen Bereich erschweren oder stark verzerren. So besteht seit Jahren das Problem der Anerkennung des Lehrberufs zwischen einigen Bundesländern.<sup>262</sup> Die PISA-Studie hat zudem gezeigt, dass die Bildungsniveaus der Bundesländer zu unterschiedlich sind. Die Bildungsniveaus in den nördlichen deutschen Bundesländer seien viel niedriger als die in den südlichen, wie Baden-Württemberg und Bayern. Zwar erscheint eine *Re-Zentralisierung* des Schulwesens teilweise wider den Ergebnissen der Analyse der amerikanischen Verhältnisse in Bezug auf die Chancen stärkerer Zugeständnisse im Bereich der Eigenverwaltung der Schulen und der Freiheit des elterlichen Einfluss auf die Bildung ihrer Kinder zu sein, jedoch nur auf den ersten Blick. Schließlich kann eine *Re-Zentralisierung* bzw. eine Einführung von einheitlichen, bundesweiten Bildungsstandards im deutschen Schulwesens eine Autonomisierung der Schulen, trotzdem noch unterstützen. Und dieses sogar besser als es ein dezentrales Schulwesen könnte. Zentralere Bildungsstandards bewirken schließlich überschaubarere Spielräume für das Schulwesen als dezentrale und wirken auf diesem Weg allzu großen Disparitäten entgegen. Darüber hinaus bergen sie die Möglichkeit schneller und leichter auf gesellschaftlichen Bedürfnisse zu reagieren und ermöglichen eine größere Mobilität der Bevölkerung innerhalb des eigenen Landes, da Bildungsstandards nicht mehr hinterfragt werden müssen. Aus diesen Gründen könnte man einer Erhöhung der Autonomisierung der Schulen zusammen mit der Einführung von bundesweiten Bildungsstandards zustimmen und dieses als empfehlenswert für die BRD werten.<sup>263</sup>

---

<sup>261</sup> Siehe: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,419437,00.html> ; 02.06.2006.

<sup>262</sup> Kultusministerkonferenz der Länder in der BRD (2002).

<sup>263</sup> Richter (1999), S. 193.

Allerdings wiederum nur mit Vorbehalt, da solch eine Autonomisierung der Schulen, wie Gomolla bemerkt auch eine Verstärkung verfestigter Diskriminierungspraxen bedeuten kann.<sup>264</sup> Besonders, wenn die Schulen in einen Konkurrenzkampf treten bei dem sie sich marktwirtschaftlichen Bedingungen unterwerfen müssen, wie dies bei den CS und auch den anderen Schulen in den USA zu beobachten ist.

Neben einer strukturellen Umgestaltung des Schulwesens ist eine stärkere Individualförderung von Schülern, wie sie im Rahmen der ‚Special (Day) Classes‘ und des AVID-Programms angeboten werden, an allen deutschen Schulen und Altersklassen empfehlenswert. Bislang sind Förder- und/oder Ergänzungsunterricht an deutschen Schulen eher selten. Zwar erhält ca. ein Fünftel der deutschen Schüler bereits Nachhilfe in der Grundschule, jedoch ist dieser gewöhnlich privater Natur und nicht für jedes Elternhaus finanzierbar.<sup>265</sup> Der Förderung von leistungsstarken, wie auch besonders leistungsschwachen Schülern wird im deutschen Schulsystem entweder vernachlässigt oder mit Sondierungen der Schüler auf speziell für sie errichtete Schulen begegnet. Diese Vorgehensweise wirkt ebenso, wie das mehrgliedrige Schulsystem, entgegen einer Integration der Schüler.

Im Sinne einer verstärkten Förderung von Schülern könnte durch die Einführung von Förderklassen an allen Schulen in Deutschland leichter Sprachdefiziten von Schülern begegnet werden und eine Steigerung der Migrantenquote an allen Schultypen erreicht werden. Der Unterricht ‚Deutsch als Fremdsprache‘ könnte beispielsweise als wahlfreier bzw. teilweise verpflichtender Ergänzungsunterricht an allen Schulen eingeführt werden. Speziell für (Migranten-) Kinder der ersten Schuljahre wäre diese Einführung bedeutungsvoll zu werten.<sup>266</sup> Auf diesem Wege würde ihnen nicht nur Hilfestellung beim Erlernen der deutschen Sprache geboten werden, sondern auch Hilfestellung bei der Bildung ihrer eigenen (multikulturellen) Identität.<sup>267</sup> Bei der verstärkten Einführung des ‚Deutsch als Fremdsprachenunterrichts‘ müssten allerdings unterschiedliche Konzeptionen im Hinblick auf Spracherwerb und Alter beachtet werden, wie dies im Kapitel 4.1.7 dieser Arbeit beschrieben wurden. Für Migrantenkinder im Alter von ca. drei-sechs Jahren müsste daher ein spezieller ‚Deutsch als Fremdsprachenunterricht‘ konzipiert werden, welcher die Gefahr einer Ausprägung der doppelten Halbsprachigkeit berücksichtigt. Diese Altersgruppe von

---

<sup>264</sup> Gomolla (2005).

<sup>265</sup> Avenarius; Ditton; Döbert; Klemm; Klieme; Rürup; Tenorth; Weishaupt; Weiß (2003) S. 7.

<sup>266</sup> Im Zuge der Anfertigung dieser Arbeit scheinen sich in der BRD gerade diese Forderungen nach stärkerem Einsatz sprachförderndem Unterricht für Migrantenkinder zu verwirklichen.

<sup>267</sup> Siehe Kapitel 4.1.6 dieser Arbeit.

Kindern gehört besonders zur Gefahrengruppe, die in eine Halbsprachigkeit verfallen kann und nur schwer wieder aus ihr herausfindet. Es wäre daher empfehlenswert, diesen Unterricht verstärkt in der Muttersprache der Kinder durchzuführen, um mehrfache Sprachdefizite bei den Kindern zu vermeiden.

Am Ende dieser Arbeit lässt sich sagen, dass die BRD besonders gut von der amerikanischen Betonung der Bedeutung des Sozialisationsraumes Schule für die Integration der Gesellschaft lernen kann. Dieser Bedeutung wird in Deutschland bislang zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Vielmehr scheint in der BRD die Integration der Gesellschaft und so der (Migranten-) Kinder verstärkt über städtebauliche Maßnahmen angestrebt zu werden. Der schulische Raum erscheint weniger als zentrierter Ort der Integration von (Migranten-) Kindern, wie in den USA. In der BRD wird die Schule vielmehr noch als Selektionsmittel, anstatt als Bindemittel verstanden. In den USA hingegen setzt man auf die Institution Schule als Integrationsmittel der Gesellschaft. Städtebauliche Maßnahmen hätten dort allein aus historischen Gründen kaum eine Chance positiv auf die Integration der Bevölkerung zu wirken, wie die Wohnsegregation der US-Bevölkerung zeigt.<sup>268</sup> Solch eine Maßnahme würde in den USA vielmehr als Zwang, denn als Chance für ein Zusammenwachsen interpretiert werden. Nichtsdestotrotz möchte ich jetzt nicht dem Aspekt städtebaulicher Maßnahmen dessen Bedeutung für die Integration einer Gesellschaft bzw. der deutschen Gesellschaft absprechen, sondern nur darauf verweisen, dass er nicht als wichtigste Integrationsmaßnahme gewertet werden sollte. Dem Sozialisationsraum Schule sollte genauso viel Aufmerksamkeit und Anerkennung gewidmet werden, da er im Grunde bereits den gleichen Bedeutungsstellenwert einnimmt.

---

<sup>268</sup> Siehe Kapitel 1.4, 2.4.2 und 2.4.3 dieser Arbeit.

## Abkürzungsverzeichnis

API	Academic Performance Index
API Base Report	Academic Performance Index Base Report
AVID	Advanced Via Individual Determination
AYP	Adequate Yearly Progress
BEA	Bilingual Education Act
BRD	Bundesrepublik Deutschland
Bzw.	Beziehungsweise
CA	Kalifornien
CAHSEE	Californian High School Exit Examination
CLAD	Cross Cultural And Academic Development
CS	Charter Schools
D.h.	Das heisst
ED	Department of Education
EEOA	Equal Opportunity Act
ELL	English Language Learners
EOA	Economy Opportunity Act
ESEA	Secondary Education Act
ESL	English as a Second Language
ESOL	English as a Second or Other Language
ETS	Educational Testing Service
JH	Prof. Dr. Josef Held
L1	Erstsprache
L2	Zweitsprache
LEAs	Local Education Agencies)
LEP	Limited English Proficient Students
MS	Middle School
NC	North Carolina
NCLB	No Child Left Behind Act
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Program for International Student Assessment
PTA	Parent Teacher Association
PSAA Public	Accountability Act

RAMS	Roseland Accelerated Middle School
RUP	Roseland University Prep.
SATs	Scholastic Aptitude Tests
SLL	Second Language Learner
SSU	Sonoma State University
STAR	Standardized Testing and Reporting Program
u.a.	unter anderem
U.S.	United States
v.a.	vor allem
Vgl.	Vergleiche
WASP	White Anglosaxon Protestant
WIC-R	Writing, Inquiry, Collaboration, and Reading
z.B.	zum Beispiel

## Literaturverzeichnis

- **Alba**, Richard; Victor, Nee: *Remaking the American Mainstream. Assimilation and Contemporary Immigration*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 2003.
- **Arendt** Dr., Hannah: *Die Krise in der Erziehung*. Angelsachsen-Verlag, Bremen, 1958, S. 5-23.
- **Auernheimer**, Georg; van Dick, Rolf; Petzel, Thomas; Wagner, Ulrich: *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler*. Leske + Budrich, Opladen, 2001.
- **Avenarius**, Hermann; Ditton, Hartmut; Döbert, Hans; Klemm, Klaus; Klieme, Eckhard; Rürup, Matthias; Tenorth, Heinz-Elmar; Weishaupt, Horst; Weiß, Manfred: *Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde (Zusammenfassung)*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt am Main/Berlin, 2003.  
Siehe: [http://www.pisa.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/downloads/kmk/berichterstattung/bildungsbericht\\_zusammenfassung.pdf](http://www.pisa.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/downloads/kmk/berichterstattung/bildungsbericht_zusammenfassung.pdf)
- **Baker**, G.: *Development of the multicultural program*. School of education, University of Michigan. In: Klassen, F. H.; Gollnick, D. M.: *Pluralism and the American Teacher: Issues and Case Studies*. Ethnic Heritage Center for Teacher Education of the American Association of Colleges for Teacher education, Washington, D. C., S. 163-169. In: McCarthy, Cameron: *Race and Curriculum: Social Inequality and the Theories and Politics of Difference in Contemporary Research on Schooling*. Falmer Press, London, 1990, S. 45.
- **Batt**, Laura; Kim, Jimmy; Sunderman, Gail: *Policy Brief. Limited English Proficient Students: Increased Accountability Under NCLB*. The Civil Rights Project Harvard, Februar, 2005. Siehe: <http://www.civilrightsproject.harvard.edu>
- **Baumert**, Jürgen; Roeder, Peter Martin; Watermann, Rainer: *Das Gymnasium – Kontinuität im Wandel*. In: Cortina, Kai S.; Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim; Mayer, Karl Ulrich; Trommer, Luitgard (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Ein Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck bei Hamburg, 2003, S. 487-524.
- **Beck**, Marieluise: *Integrationspolitik als Gesellschaftspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Memorandum der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration*. (Hrsg.) Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Oktober, 2005.  
Siehe: [http://www.integrationsbeauftragte.de/download/memorandum\\_2005.pdf](http://www.integrationsbeauftragte.de/download/memorandum_2005.pdf)
- **Boehner**, John (Chairman): *Bill Summary: No Child Left Behind Act (H. R. 1)*. House Education & the Workforce Committee, 2002.

Siehe: <http://edworkforce.house.gov/>

- **Bos**, Wilfried; Krüger-Potratz, Marianne; Henze, Jürgen; Hornberg, Sabine; von Kopp, Botho; Schwippert, Knut; Waterkamp, Dietmar; Weber, Peter J.: *Conditions of School Performance in Seven Countries. Aquest for Understanding the International Variation of PISA Results*. Waxmann Verlag GmbH, Münster, 2004, S. 298-372.
- **Bronfen**, Elisabeth; Marius, Benjamin: *Hybride Kulturen. Einleitung zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte*. In: Bronfen, Elisabeth; Marius, Benjamin, Steffen, Therese: *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte*. Stauffenberg Verlag, Tübingen, 1997, S. 1-31.
- **Buenker**, John D.; Ratner, Lorman A.: *Multiculturalism in the United States. A Comparative Guide to Acculturation and Ethnicity*. Greenwood Press, New York, 1992.
- **Bußmann**, Hadumod: *Lexikon der Sprachwissenschaften*. Alfred Körner Verlag, Stuttgart, 1990, S. 134-135.
- **California Department of Education: 2004 Academic Performance Index Base Report. Information Guide**. März, 2005. Siehe: <http://www.cde.gov>
- **California Department of Education:**  
Siehe: <http://www.cde.ca.gov/ds/sd/cb/fsaift.asp> ; 14.10.2005.
- **California Department of Education:**  
Siehe: <http://www.cde.ca.gov/ta/ac/ay/tidatafiles.asp> ; 14.10.2005.
- **Cummins**, Jim: *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters LTD, Clevedon, 1984, S. 8-17, 63-66, 74-80, 91-93, 130-149, 176-181.
- **Cummins**, Jim; Swain, Merrill: *Bilingualism in Education. Aspects of theory, research and practice*. Longman Group Limited, London and New York, 1998, S. 1-37, 97-99, 183-205.
- **Cummins**, Jim: The discourse of disinformation: the debate on bilingual education and language rights in the United States. In: Fishman, Joshua A.: *Contributions to the Sociology of Language 67. Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1994, S. 159-179.
- **Department of Education United States of America: No Child Left Behind. Title I, Part C. Education of Migratory Children. Draft Non-Regulatory Guidance. 23.** Oktober 2003. Siehe: <http://www.ed.gov>
- **Department of Education United States of America: No Child Left Behind. Charter Schools Program. Title V, Part B. Non-Regulatory Guidance.** Juli, 2004. Siehe: <http://www.ed.gov>



- **Department of Education United States of America:** *The Provision of an Equal Education Opportunity to Limited English Proficient Student.* Washington, 1992.  
Siehe: <http://www.ed.gov>
  
- **Dietrich, Frank:** *Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft.* Beitrag zum Online-Reader für das Schulfach "Praktische Philosophie" in NRW, 2000.  
Siehe:<http://www.uni-duisburg.de/FB1/PHILO/Unterricht/kapitel2/2mul/Multi.htm>
  
- **Döbert, Hans; Sroka, Wendelin:** *Features of Successful School Systems. A Comparison of Schooling in Six Countries.* Waxmann Verlag GmbH, Münster, 2004.
  
- **Döbert, Hans; Fuchs, Hans-Werner (Hrsg.):** *Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen. Ein internationaler Vergleich.* Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Band 6, Waxmann Verlag GmbH, Münster, 2005, S. 9-43.
  
- **Duignan, Peter:** *Bilingual Education: A Critique.*  
Siehe: <http://www.hoover.org/bois/duignn.html> ; 02.02.2006.
  
- **Esser, Hartmut:** *Integration und das Problem der "Multikulturellen Gesellschaft".* In: Mehrländer, U.; Schulze, G.: *Einwanderungsland Deutschland: neue Wege nachhaltiger Integration.* Dietz, Bonn, 2001, S. 64-91.
  
- **Feagin, Joe R.:** *Racial and Ethnic Relations.* University of Texas (Austin), Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1989, S.1-18.
  
- **Ferguson, Ronald:** *'Teachers' Expectations and the Test Score Gap.* In: Jencks, Christopher; Phillips, Meredith: *The Black/White Test Score Gap.* Brookings Institution Press, Washington, D. C., 1998, S. 299. In: Swain, Carol M.: *The New White Nationalism in America. Its Challenge to Integration.* Cambridge University Press, 2004, S. 172.
  
- **Fishman, Joshua A.:** *Contributions to the Sociology of Language 67. Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination.* Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1994.
  
- **Fluck, Wienfried:** *Kultur.* In: Lösche, Peter; von Loeffelholz, Hans Dietrich: *Länderbericht USA. Gesellschaft und Kultur.* Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, 2004, S. 698 – 713.
  
- **Frankenberg, Erica; Lee, Chungmei:** *Race in American Public Schools: Rapidly Desegregating School Districts.* The Civil Rights Project Harvard, Aug. 2002.  
Siehe: <http://www.lawharvard.edu/civilrights>
  
- **Fuchs, Hans-Werner:** *Concept and purpose of education (Bildung).* In: Bos, Wilfried; Krüger-Potratz, Marianne; Henze, Jürgen; Hornberg, Sabine; von Kopp, Botho; Schwippert, Knut; Waterkamp, Dietmar; Weber, Peter J.: *Conditions of School Performance in Seven Countries. Aquest for Understanding the International Variation of PISA Results.* Waxmann Verlag GmbH, Münster, 2004, S. 298-372, S. 323-328.

- **Geißler**, Rainer: *Multikulturalismus in Kanada – Modell für Deutschland?* Politik und Zeitgeschichte, B 26, 2003.  
Siehe: [http://www.bpb.de/publikationen/XPXZV2,1,0,Multikulturalismus\\_in\\_Kanada\\_Modell\\_für\\_Deutschland.html#art1](http://www.bpb.de/publikationen/XPXZV2,1,0,Multikulturalismus_in_Kanada_Modell_für_Deutschland.html#art1)
  
- **Giles**, J. R.: *Hin zu dem Grundprinzip des « Multikulturalismus »*. In: Nitzschke, Volker: *Multikulturelle Gesellschaft – multikulturelle Erziehung*. J.B. Metzlerschen Verlagsbuchhandlung, Stuttgart, 1982, S. 67-75.
  
- **Gogolin**, Ingrid; Nauck, Bernard: *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER*. Leske + Budrich, Opladen, 2000.
  
- **Gomolla**, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf: *Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule*. In: Gogolin, Ingrid; Nauck, Bernard: *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER*. Leske + Budrich, Opladen, 2000, S. 321 – 343.
  
- **Gomolla**, Mechtild: *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England und in der Schweiz*. Referat auf der Tagung „Neue Ideen für das Einwanderungsland Deutschland“; am 7.-8.04.2005 im Franz Hitze Haus, Münster, 2005.  
Siehe: <http://www.ak-migrationspolitik.de/papermechtildgomolla.pdf>
  
- **Gomolla**, Mechtild: *Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem*. 2005.  
Siehe: <http://egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/gomolla.pdf>
  
- **Greverus**, Ina-Maria: *Plädoyer für eine multikulturelle Gesellschaft*. In: Nitzschke, Volker: *Multikulturelle Gesellschaft – multikulturelle Erziehung*. J.B. Metzlerschen Verlagsbuchhandlung, Stuttgart, 1982, S. 23-29.
  
- **Grin**, Francois: *Combining immigrant and autochthonous language rights: a territorial approach to multilingualism*. In: Fishman, Joshua A.: *Contributions to the Sociology of Language 67. Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1994, S. 31-49.
  
- **Hall**, Stuart: *Race, articulation, and societies structured in dominance*. In: UNESCO: *Sociological Theories: Race and Colonialism*. UNESCO, Paris, 1980, S. 305-345. In: McCarthy, Cameron: *Race and Curriculum: Social Inequality and the Theories and Politics of Difference in Contemporary Research on Schooling*. Falmer Press, London, 1990.
  
- **Hall**, Stuart: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Argument Verlag, Hamburg, 1994, S. 26-44.
  
- **Hall**, Stuart: *Ideologie Identität Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4*. Argument Verlag, Hamburg, 2004, S. 167-229.

- **Hanushek**, Eric A.; Raymond, Margaret E.: *Improving Educational Quality: How Best to Evaluate Our Schools?* 2003.  
Siehe: [http://edpro.stanford.edu/Hanushek/files\\_det.asp?FileId=88](http://edpro.stanford.edu/Hanushek/files_det.asp?FileId=88) pdf.
- **Heitmeyer**, Wilhelm; Dollase, Rainer; Backes, Otto: *Die Krise der Städte. Analysen zu den Folgen desintegrativer Stadtentwicklung für das ethnisch-kulturelle Zusammenleben.* Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1998.
- **Held**, Josef; Sauer, Karin: *Integration von Kindern in Baden-Württemberg und Kalifornien. Ein Forschungsbericht.* Berichte aus der Pädagogischen Psychologie des Instituts für Erziehungswissenschaften der Universität Tübingen, 2005.
- **Hernandez-Chavez**, Eduardo: *Language policy in the United States : a history of cultural genocide.* In: Fishman, Joshua A.: *Contributions to the Sociology of Language 67. Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination.* Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1994, S. 141-159.
- **Hesse**, Hermann-Günter: *Methodologische Konsequenzen aus der Unterrichtsbeobachtung in multikulturellen Schulklassen: Eine Analyse des Konstrukts: „Individualismus-Kollektivismus“.* In: Auernheimer, Georg; van Dick, Rolf; Petzel, Thomas; Wagner, Ulrich: *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler.* Leske + Budrich, Opladen, 2001, S. 141-161.
- **Hinz**, Andreas: *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation.* 2005.  
Siehe: <http://info.uibk.ac.at/c/c6/bidok/texte/heterogenitaet.html>
- **Hoffmann-Nowotny**, Hans-Joachim: *Migration, soziale Ungleichheit und ethnische Konflikte.* In: Gogolin, Ingrid; Nauck, Bernard: *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER.* Leske + Budrich, Opladen, 2000. S.157 – 179.
- **Horn**, Dieter: *Interkulturelle Erziehung in der Praxis und Theorie. Aspekte bilingualer Erziehung in den USA und Kanada.* Unterberücksichtigung des Unterrichts für Minderheitenkinder in der Bundesrepublik. Band 11, Pädagogischer Verlag, Burgbücherei Schneider, Göppingen, 1990.
- **Hume**, Susan E. Ph.D.: *The American Education System.* Geography Department at the University of Oregon, 10.02.2006.  
Siehe:[http://www.internationalstudentguidetotheusa.com/articles/before\\_you\\_apply/american\\_education\\_system.htm](http://www.internationalstudentguidetotheusa.com/articles/before_you_apply/american_education_system.htm)
- **Huntington**, Samuel P.: *Who Are We? Die Krise der amerikanischen Identität.* Übersetzt von Helmut Dierlamm & Ursel Schäfer. Europaverlag, Hamburg –Wien, 2004, S.202-283.
- **Jesnes**, Jerry: *Stand and Deliver Revisited.* Reason Online Free Minds and Free Market, Juli, 2002. Siehe: <http://www.reason.com/0207/fe.jj.stand.shtml>

- **Jülich**, Martina: *Schulische Integration in den USA. Bisherige Erfahrungen bei der Umsetzung des Bundesgesetzes „Public Law 94-142“ – dargestellt anhand einer Analyse der „Annual Reports to Congress“*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1996.
- **Kalantzis**, Mary; Cope, Bill: *Multicultural Education: Transforming the Mainstream*. In: May, Stephen: *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. Falmer Press, London, 1999, S. 245-277.
- **Klafki**, Wolfgang: *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext*. In: Hrsg. Koch-Priewe, Barbara; Stübig, Heinz; Hendricks, Wilfried: *Ausgewählte Studien*. Beltz Verlag Weinheim und Basel, 2002, S. 41-63.
- **Klieme**, Eckhard: *Summary*. In: Döbert, Hans; Sroka, Wendelin: *Features of Successful School Systems. A Comparison of Schooling in Six Countries*. Waxmann Verlag GmbH, Münster, 2004, S.162-167.
- **Kultusministerkonferenz (KMK) der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – Sekretariat**. *II A 2 Informationsschrift über die Regelungen des KMK-Beschlusses vom 22.10.1999: Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen*. Bonn, 01.02.2002.  
Siehe: <http://www.kmk.org/doc/publ/anerklab.pdf>.
- **Kymlicka**, Will: *American Multiculturalism in the International Arena*. Dissent Magazine, New York, Fall 1998, S. 73-79.  
Siehe: <http://agora.qc.ca/liens/kymlicka.html>
- **Lazerson**, Marvin: *American Education in the Twentieth Century. A Documentary History*. Teachers College Press, Columbia University, New York, 1987.
- **Lea**, Virginia; Helfand, Judy: *Identifying Race and Transforming Whiteness in the Classroom*. Peter Lang Publishing, Inc., New York, 2004.
- **Lösche**, Peter; von Loeffelholz, Hans Dietrich: *Länderbericht USA. Gesellschaft und Kultur*. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, 2004.
- **Mansfield**, Jr., Harvey C.: *Affirmative Action versus the Constitution*. In: Taitte, W. Lawson: *A Melting Pot or a Nation of Minorities*. The University of Texas, Dallas, 1986, S. 89-111.
- **Macedo**, Stephen: *Diversity and Distrust. Civic Education in a Multicultural Democracy*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 2000.
- **May**, Stephen: *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. Falmer Press, London, 1999, S. 11-42.
- **McCarthy**, Cameron: *Race and Curriculum: Social Inequality and the Theories and Politics of Difference in Contemporary Research on Schooling*. Falmer Press, London, 1990.

- **Menken, K.:** *What are the critical issues in wide-scale assessment of English Language Learners?* In: National Clearinghouse for Bilingual Education, No. 6, September 2000. Siehe: <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/issuebriefs/ib6.htm>
- **Mora, Jill Kerper (Ed.D.):** *Legal History of Bilingual Education.* San Diego State University, 2002. Siehe: <http://coe.sdsu.edu/people/jmora/READReport.htm>
- **Murswieck, Axel:** *Gesellschaft.* In: Lösche, Peter; von Loeffelholz, Hans Dietrich: *Länderbericht USA. Gesellschaft und Kultur.* Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, 2004, S. 594 – 698.
- **National Center for Education Statistics:** Siehe: <http://nces.ed.gov> ; 14.02.2006.
- **National Clearinghouse for Bilingual Education:** *Summary Report of the Survey of States' Limited English Proficient Students and Available Education Programs and Services, 1996-1997.* Washington, 1998.
- **Nieto, Sonia:** *Critical Multicultural education and Student's Perspectives.* In: May, Stephen: *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education.* Falmer Press, London, 1999, S. 191-216.
- **Nitzschke, Volker:** *Multikulturelle Gesellschaft – multikulturelle Erziehung.* J.B. Metzlerschen Verlagsbuchhandlung, Stuttgart, 1982.
- **Osorio-O'Dea, Patricia:** *CRS Report for Congress. Bilingual education: An Overview.* Congressional Research Service, The Library of Congress, Juni 2001. Siehe: <http://www.fpc.state.gov/c4763.htm>
- **Özkan, Ergen:** *Bildungserfolge und zugewanderungsbedingte Mehrsprachigkeit.* In: Hrsg. Meier-Braun, K.-H.; Weber, Reinhold. *Kulturelle Vielfalt. Baden-Württemberg als Einwanderungsland.* LpB Baden-Württemberg, 2005, S. 126-146.
- **Prager, Jeffrey; Longshore, Douglas; Seeman, Melvin:** *School Desegregation Research. New Directions in Situational Analysis.* Plenum Press, New York, 1986.
- **Rawls, John:** *Politischer Liberalismus.* Übersetzt von Wilfried Hinsch. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1998, S.219-265.
- **Reckwitz, Andreas:** *Multikulturalismustheorien und der Kulturbegriff: Vom Homogenitätsmodell zum Modell kultureller Interferenzen.* In: Berliner Journal für Soziologie, Jg. 11, H2, 2001, S. 179-200.
- **Reisebericht** der Forschungsreise nach Kalifornien Oktober 2004. Studenten des Forschungsseminars *Integration von Migrantenkindern in Baden-Württemberg und Kalifornien (WS 2004/2005)* der Abteilung für Pädagogische Psychologie am Institut für Erziehungswissenschaft, Tübingen, 2004.
- **Rex, John:** *Multikulturalität als Normalität moderner Stadtgesellschaften. Betrachtungen zur sozialen und politischen Integration ethnischer Minderheiten.* In: Heitmeyer, Wilhelm; Dollase, Rainer; Backes, Otto: *Die Krise der Städte.*

*Analysen zu den Folgen desintegrativer Stadtentwicklung für das ethnisch-kulturelle Zusammenleben.* Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1998, S. 123-145.

- **Short**, Geoffrey; Carrington, Bruce: *Children's Constructions of Their National Identity: Implications for Critical Multiculturalism.* In: May, Stephen: *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education.* Falmer Press, London, 1999, S. 172-191.
- **Siebert-Ott**, Gesa: *Mehrsprachigkeit und Bildungserfolge.* In: Auernheimer, Georg: *Schief lagen im Bildungssystem: die Benachteiligung der Migrantenkinder.* Leske + Budrich, Opladen, 2003, S. 161-176.
- **Skutnabb-Kangas**, Tove; Phillipson, Robert: *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination.* Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1994.
- **Spring**, Joel: *The American School 1642-1990. Varieties of Historical Interpretation of the foundation and Development of American Education.* University of Cincinnati, Longman New York & London, 1990.
- **Sunderman**, Gail L.; Kim, Jimmy: *Teacher Quality: Equalizing Educational Opportunities and Outcomes.* The Civil Rights Project Harvard, April, 2005. Siehe: <http://www.civilrightsproject.harvard.edu>
- **Swain**, Carol M.: *The New White Nationalism in America. Its Challenge to Integration.* Cambridge University Press, 2004.
- **Taitte**, W. Lawson: *A Melting Pot or a Nation of Minorities.* The University of Texas, Dallas, 1986.
- **Tatum**, Beverly Daniel, Ph.D.: *Why are all the black kids sitting together in the cafeteria?* Basic Books, New York, 2003.
- **Taylor**, Charles: *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung.* S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main, 1993, S. 13-79.
- **Tracey**, Christopher A.; Sunderman, Gail L.; Orfield, Gary: *Changing NCLB District Accountability Standards: Implications for Racial Equity.* The Civil Rights Project Harvard, Juni, 2005. Siehe: <http://www.civilrightsproject.harvard.edu>
- **U.S. Census Bureau** : Siehe:  
[http://factfinder.census.gov/servlet/SAFFPopulation?\\_event=&geo\\_id=01000US&\\_geoContext=01000US&\\_street=&\\_county=&\\_cityTown=&\\_state=&\\_zip=&\\_lang=en&\\_sse=on&ActiveGeoDiv=&\\_useEV=&pctxt=fph&pgsl=010&\\_submenuId=population\\_0&ds\\_name=null&\\_ci\\_nbr=null&qr\\_name=null&reg=null%3Anull&\\_keyword=&\\_industry=](http://factfinder.census.gov/servlet/SAFFPopulation?_event=&geo_id=01000US&_geoContext=01000US&_street=&_county=&_cityTown=&_state=&_zip=&_lang=en&_sse=on&ActiveGeoDiv=&_useEV=&pctxt=fph&pgsl=010&_submenuId=population_0&ds_name=null&_ci_nbr=null&qr_name=null&reg=null%3Anull&_keyword=&_industry=) ; 11.02.2006
- **U.S. Census Bureau**: *American Community Survey.* 2004. Siehe: <http://factfinder.census.gov/>
- **Wenk**, Dieter: *J.-J. Rousseau: Emil oder Über die Erziehung - Naturleitsystem.* September 2004. Siehe: <http://www.textem.de/443.0.html>

- **West, Cornel:** *Die neue Politik kultureller Differenz.* In: Bronfen, Elisabeth; Marius, Benjamin, Steffen, Therese: *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte.* Stauffenberg Verlag, Tübingen, 1997, S. 247-267.
- **Wieviorka, Michael:** *Kritik des Multikulturalismus.* In: Heitmeyer, Wilhelm; Dollase, Rainer; Backes, Otto: *Die Krise der Städte. Analysen zu den folgen desintegrativer Stadtentwicklung für das ethnisch-kulturelle Zusammenleben.* Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1998, S. 97-123.
- **Wieviorka, Michael:** *Kulturelle Differenzen und kollektive Identitäten.* Hamburger Ed., Hamburg, 2003.
- **Yinger, J. Milton:** *Part IV: A Reconsideration of Methods.* In: Prager, Jeffrey; Longshore, Douglas; Seeman, Melvin: *School Desegregation Research. New Directions in Situational Analysis.* Plenum Press, New York, 1986, S. 232-253.
- **Zickmund, Susan:** *Interethnische Konflikte aus amerikanischer Sicht. Rassentrennung und urbane Gruppenbildung in der Migrationsdebatte.* In: Heitmeyer, Wilhelm; Dollase, Rainer; Backes, Otto: *Die Krise der Städte. Analysen zu den folgen desintegrativer Stadtentwicklung für das ethnisch-kulturelle Zusammenleben.* Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1998, S. 317-349.
- **Žižek, Slavoj:** Siehe: <http://www.taz.de/pt/2004/12/07/a0185.nf/text.ges,1>

## Weitere Quellen:

- [http://en.wikipedia.org/wiki/Charter\\_school](http://en.wikipedia.org/wiki/Charter_school) ; 12.02.2006.
- [http://en.wikipedia.org/wiki/No\\_child\\_left\\_behind](http://en.wikipedia.org/wiki/No_child_left_behind) ; 12.02.2006.
- <http://en.wikipedia.org/wiki/SAT> ; 12.02.2006.
- [http://factfinder.census.gov/servlet/NPTable?\\_bm=y&-geo\\_id=04000US06&-qr\\_name=ACS\\_2004\\_EST\\_G00\\_NP01&-ds\\_name=&-redoLog=false](http://factfinder.census.gov/servlet/NPTable?_bm=y&-geo_id=04000US06&-qr_name=ACS_2004_EST_G00_NP01&-ds_name=&-redoLog=false) ; 12.02.2006.
- <http://webportal.ousd.k12.ca.us/sarc04-05/html/Madison0506%20Sarc.htm> ; 15.02.2006.
- <http://webportal.ousd.k12.ca.us/sarc04-05/html/Montera0506%20Sarc.htm> ; 15.02.2006.
- [http://webportal.ousd.k12.ca.us/sarc04-05/html/sarc-elmhurst%20\(2\).htm](http://webportal.ousd.k12.ca.us/sarc04-05/html/sarc-elmhurst%20(2).htm) ; 15.02.2006.
- <http://webportal.ousd.k12.ca.us/sarc04-05/html/Havenscourt0506%20Sarc.htm> ; 15.02.2006
- <http://www.collegeborad.com> ; 03.02.2006.
- <http://www.crpud.org/> ; 15.02.2006.
- [http://www.crpud.org/Web%20SARCs/0304/mountain\\_shadows.pdf](http://www.crpud.org/Web%20SARCs/0304/mountain_shadows.pdf) ; 15.02.2006.
- [http://www.lehrplaene.org/baden\\_wuerttemberg/bw\\_ge-gk\\_hs\\_6-10/Seite\\_9/index\\_html](http://www.lehrplaene.org/baden_wuerttemberg/bw_ge-gk_hs_6-10/Seite_9/index_html) ; 12.02.2006.
- <http://www.mauspfeil.com/Multikulturalismus.html> ; 19.09.2005.
- [http://www.mexiko-lexikon.de/index.php?title=Krieg\\_Mexiko-USA](http://www.mexiko-lexikon.de/index.php?title=Krieg_Mexiko-USA) ; 10.10.2005.
- [http://www.publicschoolreview.com/school\\_ov/school\\_id/10175](http://www.publicschoolreview.com/school_ov/school_id/10175) ; 15.2.2006.
- [http://www.publicschoolreview.com/school\\_ov/school\\_id/10168](http://www.publicschoolreview.com/school_ov/school_id/10168) ; 15.2.2006.
- [http://www.publicschoolreview.com/school\\_ov/school\\_id/10157](http://www.publicschoolreview.com/school_ov/school_id/10157) ; 15.2.2006.
- [http://www.publicschoolreview.com/school\\_ov/school\\_id/6587](http://www.publicschoolreview.com/school_ov/school_id/6587) ; 15.02.2006.
- [http://www.publicschoolreview.com/school\\_ov/school\\_id/12335](http://www.publicschoolreview.com/school_ov/school_id/12335) ; 15.02.2006.
- <http://www.roseland.org> ; 01.02.2006.
- [http://www.roselandsd.org/schools/roselandes/index.cfm?fuseaction=page&page\\_id=5077](http://www.roselandsd.org/schools/roselandes/index.cfm?fuseaction=page&page_id=5077) ; 01.02.2006.
- [http://www.roselandsd.org/schools/roselandcs/index.cfm?fuseaction=menu&menu\\_id=101](http://www.roselandsd.org/schools/roselandcs/index.cfm?fuseaction=menu&menu_id=101) ; 01.02.2006.
- <http://www.schools-data.com/schools/Roseland-ES-Santa-Rosa.html> ; 12.02.2006.
- <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,419437,00.html> ; 02.06.2006.
- <http://www.srsc.k12.ca.us/schools/location.asp?TBLCODE=COOK> ; 15.02.2006.



## **Anhang**

### **Transkription: Auszüge aus dem Interview mit Mrs. Sevilla und Mrs. Wren vom 08.10.2004**

Interviewerinnen waren Studentinnen der Forschungsgruppe der Universität Tübingen (**Barbara**), (**Diana**), (**Anja**).

Mrs. Sevilla (**Mrs. Sevilla**) und Mrs. Wren (**Mrs. Wren**) sind Lehrerinnen an der 'Havenscourt MS' in Oakland.

Quelle: Audioaufzeichnung

**Anja:** Since how many years are you here on that school?

**Mrs. Wren:** This is my sixth year. So I've completed five years here at this school.

**Anja:** And you have been on that school before? You're a teacher since?

**Mrs. Wren:** Yes, I, I taught years ago, and then, didn't teach. I taught for ten years. And then I didn't teach until anymore until five years ago.

**Anja:** O.K.

**Mrs. Wren:** So, I had a whole lifetime in between those two times, but yes, I am pretty experienced teacher.

**Diana:** How long you've been working here?

**Mrs. Sevilla:** This is my first year teaching.

**Diana:** First year. O.K. Do you like it?

**Mrs. Sevilla:** Oh, I love it!

**Diana:** Yeah.

**Mrs. Sevilla:** I am really excited to be here.

**Diana:** Isn't it really difficult to teach with, those students in these huge classes? I saw a class with 33 students, yeah and some of them even don't speak English only Spanish. And I think it's very difficult for a teacher.?

**Mrs. Wren:** It is, it is, but with the, training now that you must go through to be a teacher in California, you know you're pretty much prepared – you know you have to have, have be certified to teach other languages. They tell us specific - give us in that certification process you get, you know, specific strategies in, in all type of ways to, to do it. So, it's required that you are qualified by going through this certification process.

**Anja:** So all the teacher here on the school speak Spanish, as well?

**Mrs. Wren:** No!

**Anja:** No.

**Mrs. Wren:** No.

**Anja:** You don't?

**Mrs. Sevilla:** No, I don't speak Spanish.

**Mrs. Wren:** Very few do.

**Barbara:** That means that before this program, there were persons who have no, yeah training? Or yes, skills as a teacher?

**Mrs. Wren:** What is your question? I am sorry?

**Barbara:** You say, there is now a program that all the persons who want to teach will be best qualified for it. And I ask, before there were some persons who teaches, teach students and don't learn it?

**Mrs. Wren:** Well, there we have had, and I guess, there are still teachers who are not fully credentialed – but they have to be in a position to be working toward their credential in order to teach. I am not sure if that's what you're asking?

**Barbara:** Yes.

**Mrs. Wren:** But yes, there are cases, where you know, there is a shortage of teachers. So some of them may not be fully credential. Sometimes they are given like an emergency credential. But that only last for a short period of time. And after that they have to be credentialed.

**Diana:** Mr. Moreno told us about it. He said, it last for two, two years, and [that] he was an engineer [before teaching], [that] it was an emergency, and so he came here to teach.

[...]

**Diana:** Do the new teachers have other methods then the teachers who are here for a long time? In methods in teaching?

**Mrs. Sevilla:** I am not sure.

**Mrs. Wren:** I would think so. I would think.

[...]

**Mrs. Wren:** Yeah, but like I know that we use, I think our lesson plan is based on the Teach America Model, I think so. So, I am sure they bring new and different ways improved ways, of (*unverständlich*) [teaching]. I think so. I think so. But - the older teachers - all of us must keep going through professional development. We never get a chance to just kind of rest on our lorbeers that we have always be continually trained and updated to what's going on.

[...]

**Diana:** Do you know about the family situation of each student in your classes?

**Mrs. Wren:** I don't. I don't. I just know about a few family situations. You know I like to know as much as I am able to know, without - prying, without, you know, you know, appearing to pry. But I try to learn as much as about my students as I can in other ways in my lessons they be interviewing each other, or interviewing their parents and writing about it. So, those kind of things.

**Diana:** And would you say the parents encourage their kids to have a better education?

**Mrs. Wren:** I think it is happening a lot more since I've been here. Like this year I had twenty-five, maybe twenty-eight parents for open house. I never had that many parents before. So our parents are certainly getting more and more interested in their children's education.

[...]

#### **Transkription: Auszüge aus dem Interview mit Mr. Art Mola vom 12.10.2004**

Interviewer war Prof. Dr. Josef Held (JH).

Mr. Mola (**Mr. Mola**) ist Konkrektor an der 'Madison MS'.

Quelle: Videoaufzeichnung

**JH:** Our main question is: what is the difference between this school and other schools we have been, for example, Montera?

[...]

**Mr. Mola:** Why is this school maybe different from another school, for example, possibly Montera? I would say, the difference No 1. begins economically. The families are typically low-income in this school – whereas in Montera we have anywhere from working class and higher. They have plenty of minority students, but theses are more than likely students from families who are of working class and have options and outlets and choices as to where they would send their children to. That's why they would send them to Montera, if they could. Otherwise they already live in the community and Montera is a very, a what's considered an open hill school – the economic average up there is much higher than ours down here. So that means that our students would not have as many resources as the students that may go to Montera. So performance wise we are not going to do as well as Montera. And the numbers have proven that. Our students scored much lower in these state standard tests than the students at Montera. And much of that has to do with economics, resources and probably the most important thing – parent involvement. I would eventually guess that most of the parents at Montera are College graduates, are working full-time. Whereas most of the parents of our students [that] go to Madison Middle School maybe, maybe not both parents are College graduates maybe non. Maybe not have graduated from High School. So that, that trickles down. But the atmosphere here it is one of learning. But the resources are not here. And I would eventually guess, in Montera they have probably many more computers than we would have. So an entire class has to share three computers. Where

maybe in Montera the average of computers per, per student is higher. And that's very important as well.

**JH:** And Elmhurst? Elmhurst is also a poor district.

**Mr. Mola:** Yes, Elmhurst is what we consider in Oakland – we have flatland schools and then we have open hill schools. Our flatland schools mostly are students of low-income families. Elmhurst is not any different. The only difference that would say, Elmhurst has to Madison is that there is more access – more, you know, access from different communities to Elmhurst as opposed to Madison which is here in the back. And most families that go to Madison live already in the area. Only few come from a different neighborhood. Whereas Elmhurst probably many come from different neighborhoods to go to Elmhurst. And, I believe, Elmhurst has a larger population of students.

[...]

**Mr. Mola:** [...] And in Oakland it's very possible that certain teachers would rather have a job up at Montera or Skyline High School or Grass Valley Elementary than to come here, or maybe Havenscourt or Lowle for many reasons and I understand. There are also reasons that schools in those areas would want to hire only certain types of teachers, for many reasons. So, unfortunately, anyone who is qualified to be a teacher can work just about at any school. And it seems that schools like Madison, or in the flatlands of Oakland and other urban communities in the United States would probably receive teachers who are very new and, and are more than likely going to be moving on to another school later, or in their own personal career moving on. So we have a high turnover. Which in our schools it is, it is said that teachers, new teachers usually last anywhere between one to three years and then leave. Very few last after three, or four, or five. Which means, schools like ours are always going to constantly be having new teachers.

**JH:** And, how long are you at this school?

**Mr. Mola:** I'm here – this will be my fourth year.

**JH:** Yes, you are a long runner.

**Mr. Mola:** I'm a veteran! We had teachers here that had been here for twenty years. A couple of them – who had been twenty years. One who just retired last year who was here for twenty years. Another one who is here, now, who taught the parents of the children who are going now. And he remembers them. That's very rare in a flatland school. More common probably in a hill school.

**JH:** But this is important, I think.

**Mr. Mola:** Very important!

**JH:** For the atmosphere in the school and the participation in the school.

**Mr. Mola:** Yes, I agree. I agree.

## **Transkription: Interview mit Mr. Nowar vom 12.10.2004**

Interviewer war Prof. Dr. Josef Held (**JH**).

Mr. Nowar (**Mr. Nowar**) ist Lehrer an der 'Madison MS'.

Quelle: Videoaufzeichnung

**JH:** Professor Coleman-Senghor told us that this school is a special school for integration because there is an integration culture that we have not seen in other schools. And this is my question: here, there is an atmosphere for more acceptance. How does it come [how is this made possible] in your opinion?

**Mr. Nowar:** Okay. I think it's impossible to have a culture of integration when you're talking about a governmental institution like a.

**JH:** Prof. Coleman-Senghor told me that the different schools we saw have another atmosphere in acceptance of others. He told me that this school's acceptance is very well and that there is an integration culture.

[*Schnitt*]

**Mr. Nowar:** I'm not sure because truthfully, like I was saying, I don't believe that you can have an integration environment or integration culture when you have a governmental system like education, or public education in this country, that's designed, as the government is designed, to create factions among people. So, no matter how they run a program. The bilingual program, for example, was designed in such a way that created and fostered resentment between groups, between ethnic groups here. Even though we do have a sense of integration amongst education in different ethnic groups here, I think a lot that comes from the political consciousness of some of the teachers and administrators that were staff here because I know that we address – some of us do – we talk about it and we address how we can foster understanding of each other. But I think the word integration in itself in this country has a terrible context. I actually, I don't approve of integration if integration means, as it does here, assimilation. And so a lot of times here, it means that when you put two groups together – African Americans, Latinos, or Togans, or Asians, or East or Southeast Asians – you put them together and you mean integration in the sense of accepting the assimilation, the hierarchy of, like, skin tone or, you know, region or foreigner status or these kinds of things, I'm not for it. So the reason why we might have an atmosphere of genuine integration is because there are a lot of people that share that kind of understanding of what it means to have a safe environment for all students in the school; to be able to actually be aware of this kind of a program, to be aware of this kind of a structure within education, to be able to consciously fight against it.

**JH:** I think for us, this kind of education we [have seen here] is similar to the English [model]

**Mr. Nowar:** Hm. [frowns]

**JH:** There are strict rules, and there [is] also [a] pushing [of] values, and this is same in] Germany. What do you think about this? What comes out of this, and what is...what makes a better culture? Because I think there are not only rules [here].

**Mr. Nowar:** Well.

**JH:** You said understanding each other.

**Mr. Nowar:** When you teach, first of all, you're always teaching values.

**JH:** Yes.

**Mr. Nowar:** You're always teaching values, so even if, like, you have a class and you're working just on your work, if you want to teach them discipline, you're teaching them work ethic. And that's values, so always you're teaching values. So, what values you bring to the classroom depends on - how appropriate are the values that you're bringing to the students that you're teaching, what relation to context it has to the students' lives, and [with] what ability are you able to cross that cultural divide? Cause I know for me, as an Iraqi, no matter what student I'm teaching, I've got a cultural divide. Even though I grew up here, even though I was born here, even though I have extended experience here, there's a cultural divide because of who I am. So all teaching is political in that way, all teaching is - goes into a deeper level of teaching morals and values. But at the same level, um, you know, there is a - there was something else I wanted to say, but I think I'm losing it now. So, when you said something about the British, I mean, it just kind of struck me that, um, depending on who it is that you're teaching depends on whether or not you can actually communicate to who they really are, and whether or not you can make what it is that you're trying to show them understandable to them within the context of their culture. So you don't try to take away their cultural experience by forcing your own upon them. You actually honor theirs by saying, 'This is how what we're trying to teach you translates into that.' Cause you're talking about a curriculum that does not represent people of color. People of color were, you know, either natives that Columbus found in 1492, or they were African-Americans whose beginnings started with slavery, not starting with, you know, ancient empires in Africa, beginnings of civilization, inventions, you know, these kinds of things, these are not taught here. They're not in, they're not part of the curriculum. When you make it a part of the curriculum because you care, because you care about the truth and you show that to your students, that comes through, that creates and fosters an atmosphere here of learning. But you know, we have also a problem with the culture of poverty. And when you have a culture of poverty, the students bring that to the school. And the school is like overwhelmed with that, I mean, you know, some of these things that you see here just come from this culture of poverty, and so you have to actively educate around those issues as well in your classroom. And if you try to avoid it and you try to deny it and you try to not be real with the students, they're going to see right through you. And it's actually going to create more of a friction between you and the students, and when you don't have that kind of integration between staff and students, that's where you have a lot more problems.

**JH:** Yes. And perhaps it is important [to recognize] who is the principal and what is his culture, his ideas? And perhaps the principal is very important for integration of the teachers first. And after, they can [create] a common atmosphere.

**Mr. Nowar:** Well, one of the things that you'll notice about Oakland particularly is that we have 80% students of color and we have about 70% teachers who are white, that don't represent the community. And, you know, I've seen directly, with my own eyes, the inappropriateness which a large number of these teachers bring to the classroom,

bring to the community—[to student] Go ahead and sit down. Um [clears throat] you're talking about - even if most of the administration staff in Oakland actually represents the community, the educational staff, the people who are supposedly your honored elite, the ones who actually carry the values and the messages, those are the ones that actually are not representative of the community. It's something you just can't miss if you go around Oakland. You know, and for anybody who's halfway intelligent, you can recognize that like, you know, people of color are not respected. It's even written into the language of the union contract between the teachers' union and the, you know, the district that the teacher work staff would represent the students that they're teaching, but they don't. This country's so backwards with that kind of stuff that it doesn't even - it's all twisted and jumbled up. And so you can't have, you know, a unified integration because people can't openly talk about these things cause that level of consciousness isn't even there. That level of discourse isn't even there.

**JH:** And why do you think in this school, things are going a little better than in other schools? Is there much communication [among] the teachers and the principal, [are they thinking in] the same direction? What about this?

**Mr. Nowar:** I think, I think you'd be surprised by how—

[*Schnitt*]

**Mr. Nowar:** [I came around the turn] of 2000, and I've been here ever since. I came as a day sub and signed on for a full-time position and worked through my credential and been here. Now in the time that I've been here, the first two years I was here there was an 80% turnover rate: teachers, teachers just being cycled and cycled and cycled. And what would happen is, you would get these people with just huge resentments about being here in the first place, plus in addition to that, they were inappropriate for being here in the first place. Afterwards, you get a principal who settles in and is able to maintain the teaching staff. So we've had maybe, you know, 10%, 20% turnover for the last three years. It creates stability. More than anything else, children need structure and stability. Even if it's unfair, as long as it's consistent, they can handle it. So over time, our younger kids that keep coming in, there might be something good going on at the elementary level, but I know that here, that kind of consistency has created a huge difference in the experience of the students. I get kids who come back—just now [points], she was like, I was like, 'Is this your brother?' You know, so there's a continuity between even just brother and sister, you know? Which that wasn't there before. That's a big deal, that's not to be underestimated. So I think that in itself, but I actually think we have a pretty decent staff here, and I think that really matters. You know, I don't really like everybody here, I don't really work well with everybody here, but I work with enough people, and enough people that work together, to be able to actually, like, be professional enough to try and actually make a difference.

**JH:** Thank you.

**Mr. Nowar:** No, thank you. Really, come on.

**Transkription: Auszüge aus dem Focusgroup-Interview an der ‚Montera MS‘ vom 08.10.2004**

Interviewer (**I**) der Focusgroup waren Mitglieder der Forschungsgruppe der Universität Tübingen.

Interviewte Kinder waren Schulkinder unterschiedlicher achter Klassen der ‚Montera MS‘ (**C**).

Einer der Konrektoren (**K**) der ‚Montera MS‘ nahm an der Focusgroup teil.

Quelle: Audioaufzeichnung

**I:** What do you do in your neighborhood in the afternoon?

**C:** Go to the movies. There is a lot of clubs after school and stuff. So you go to that.

**I:** What sorts of clubs? Please explain because I don't know about these clubs.

**C:** Like after school activities

**I:** Like sports, or what kind?

**C:** Sports – any type of interest that people have

**C:** And we get a lot of homework, so we do that

**C:** That's true

**C:** He has a sister, too, and we're neighbors, so we play with each other. And that's pretty entertaining.

**I:** And what is the better place – your neighborhood? Going into your neighborhood and doing something there? [...] Or school – meeting some friend [there]? Or something like that. What is your main place? School, or out school?

**C:** That's hard! At school you see all your friends – but your like, in school – in like learning.

**C:** You don't talk.

**C:** Exactly! But then like out of school, you don't always see all your friends, but you don't have school.

[...]

**I:** What is the special thing about this school in difference to other schools?

**K:** This is a very diverse school. Usually the Oakland schools – depends on what middle school you're in. [...] Depends on what school your in, in the Oakland school district, because they have flatland schools and they have hill schools. This is called a hill school. And people feel that it's a better education here. The difference only is, that it's much more strict. And the teachers are much more stable. They stay at the school



for years and years and they don't leave. And so that's one of the reasons why this school is so different from the other schools. But this is one of the only very diverse schools where it's very even. You have 43% African American, and you have 36% Caucasian, 12% Asian and then about 6% Hispanic and then everyone else, you know, mix up the rest: like Samoan, South Pacifics and kids from all other areas. The real special thing about this school is it's very mere of United States today. It's very diverse and everyone gets along pretty well.

**I:** You said 'strict' – is it more discipline?

**K:** More discipline yeah.

**I:** More discipline.

**K:** The kids know we have a lot of interventions. We talk to the kids a lot. They have a bind-reminder with all the rules. And in the class meetings every month we go over the rules, and talk to the kids about what they should and shouldn't do. We have an intervention room, where, if you're in trouble in class, or you wanna come out of the class even if you're bothered by someone, or something, you can go in the intervention room and where there is an intervention teacher. We have at this school we have an intervention classroom where they go and they can work, or they can be sent there in case of disrupting the class. And we also have a lunchtime-detention, and it's hard because 600 out of 900 students of this school, they get on the bus and leave eight minutes after school gets out. And then 300 get rides, or walk. So there's not a lot of kids after school here, but there's a lot of clubs and they take part in clubs, there's a lot of activities here. And, so we don't really have a lot of discipline problems. It's very strict. They know exactly what they need to do. If they want to attend an activity, they can't have any Fs on their report-card. You can't have any discipline paperwork in their name. And so quite a few of them, you know, we have really good activities here, so they wanna take part in the activities. And a lot of people think that if you take away activities, people will do well, but that's wrong. The key at this school is: we have a lot of really great activities, and as students have a problem, you pull them out. The ones who are disruptive. And everyone else gets to have a good time. And that's what we've done for years and it's worked.

**I:** Are the parents engaged in this school?

**K:** Parents have to sign – you have to bring your child to school to register your child in the beginning of the year, or they can't come to school here. So every parent comes and they fill out all these forms. And one of the forms they fill out is like a contract: This is what you will do; this is what the school will do; this is what your child will do. And the child and the parent has to sign it. And so they really are part of the plan – the parents.

**I:** And what is this you told us before. If pupils are going out of the classroom and...

**K:** Tardy sweeps?

**I:** ...then you call?

**K:** If the kids are not in class – the attendance – the automated system - it's an automated attendance system will call their home at night and let the parents know that the child missed this period, or that period.

**I:** And how does that work?

**K:** There's an attendance sheet in every classroom. If you're absent they put 'a' and then they send it up to the office and then it's scanned. And it goes into the computer, as if you're here or absent. [...] And we also have the tardy sweeps between classes. We don't have them every period, but when the kids go out of their classroom to go to another class, there's a five minute period in where they're able to go to the next class. If they don't get there, and there's a tardy sweep, the doors shut and lock, and the kids who are out have to sign up and get a pass in the main office and go to detention at lunchtime.

**I:** Oh yes, that's very strict, yes.

**K:** Yeah, very strict. I think that they would all say that it's very strict. But we have not many problems. We haven't suspended any regular aid students this year, so far.

**I:** But there are other schools we have heard, where it can be dangerous, and therefore you must have security.

**K:** We have security. We have three securities - school security officers. They are more counsellors here than anything. They're more counselling the kids here than anything. But they are available to do things like, for example, if there is a problem in a classroom and a child is doing something wrong and they can't control the child, they are given handcuffs by the Oakland Police Department. And they can handcuff a student and they bring them to the office, and we would call the police. You know we have 139 special aid students on this campus and we have disciplined quite a few special aid students this year on this campus – unfortunately. They come from other schools, and they don't really understand the discipline policy here. And they come from a 'hands-on, say what you want, do what you want' situation – and then we're not like that. You do this, or you leave. It's made very clear to them. But sometimes it takes kids a little longer to understand that. So we have interventions over a period of months. And we also have students who had problems last year, who now are here second year and are having problems. We met with a parent yesterday. If that student doesn't improve his behavior he'll be removed from this school. And then he'll be sent to a school closer to his own home. Sometimes that happens.

**I:** But you can feel secure here because of this?

[...]

**I:** Is there any group who is especially active perhaps Chinese or perhaps Mexican?

**C:** You mean at the school?

**I:** Yes, at the school.

**C:** There is like African American Student Union, and there is like AYS: Asian Youth Society.

**C:** But you don't have to be Asian, or African American.

**C:** They don't have to be Asian, or African American?

**C:** No, you don't need to be – and then there's the Latino club – and you don't have to be Latino. It's for everybody who wants to learn something about that culture.

[...]

**I:** So they teach you [about the culture]? And she said that you don't have to be like African American. So, what do they do, for instance, there?

**C:** I think in the Latino club we talk about different types of Spanish heritage, I guess. And they like educate you pretty much on different ways of living in the different Spanish speaking countries.

**K:** They have activities during the year. The Latino club has fundraisers they sell Chirros and Latino food in the spring. And they have a thing coming up end of this month called Dias de los Muertos which is the Day of the Dead. They have altars set up for that. And the African American group have a big Quansai Celebration in December. And the – what else? Asian Society – they do Chinese New Year and they sell food also. Ethnic food for their group to raise a little bit of money. And on Fridays we have music in the quick lunch, and it's not just one kind of music. We have Mexican Music, we have rap, we have rock, we have R'n B, we have all kinds of music. And the kids sometimes don't really like it, but they understand, that everybody has to have a little bit of music of their own.

[...]