

Glowka, Detlef

## **Einige Aspekte zur Bildungsreform in England**

*Tertium comparationis 2 (1996) 1, S. 32-39*

urn:nbn:de:0111-opus-28697

in Kooperation mit:



<http://www.waxmann.com>

### **Nutzungsbedingungen**

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

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### **Kontakt:**

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



## **Einige Aspekte zur Bildungsreform in England**

**Detlef Glowka**

*Westfälische Wilhelms-Universität, Münster*

### *Abstract*

The following text is concerned with the emergence and development of the concept of "school autonomy" in connection with the educational reform in England. The author gives a picture of today's situation after the education reform. Three leading questions are posed: 1) Is the English school system developing towards privatization? 2) In what direction is democracy developing within the school system? 3) What influences do market principles have on the shape of schools and the school system? The author offers an outlook on possible developments in the English education system, including the distribution of political power in parliament. Final judgement of the reform is left to the reader.

### **1 Vorbemerkung**

Die Suche nach einer neuen Schulverfassung bildet gegenwärtig das Hauptthema der Reformtendenzen im Bildungswesen europäischer Länder. Was in Deutschland unter dem Stichwort „Autonomisierung der Schule“ noch kontrovers diskutiert und erst in zaghaften Ansätzen eingeführt wird, läßt sich in anderen Ländern, insbesondere in den Niederlanden und in England, im fortgeschrittenen Stadium beobachten. Die Verhältnisse in England bieten sich geradezu als Lehrstück an, weil die Umgestaltung innerhalb kurzer Zeit und in einer radikalen Weise erfolgte. Der Prozeß ist bisher nicht abgeschlossen, und für eine Bilanzierung von Erfolgen und Mißerfolgen ist es noch zu früh. Aber es drängt sich auf, die bisherigen englischen Erfahrungen zu akzentuieren und nach ihrer Bedeutung für das Thema dieser Konferenz zu befragen. Vollzieht sich in England eine Privatisierung des Schulwesens? In welche Richtung entwickelt sich die Demokratie im Schulwesen? Welchen Einfluß haben Marktprinzipien auf die Gestalt der Schulen und des Schulwesens?

Die folgenden Bemerkungen setzen die Kenntnis der Verhältnisse in England voraus, wobei ich froh bin, daß Peter Stokes sie hier so klar und eindringlich dargestellt hat. Ich möchte daraus einige Aspekte aufgreifen und zuspitzen.

## 2 „Demokratisierung“ und „Privatisierung“

Bis 1979, also bis zu Beginn der gegenwärtigen schulpolitischen Ära unter der Herrschaft der Konservativen, ließen sich die Verhältnisse in England als Musterbeispiel einer demokratisch geprägten Schulverfassung zitieren. Seitdem beklagt das liberal denkende pädagogische Establishment in England den Niedergang der Demokratie, während die konservative Partei beansprucht, die Verhältnisse im Bildungswesen demokratischer gemacht zu haben.

Eines der wichtigsten Kennzeichen für den Reformprozeß seit 1979 besteht darin, daß neu definiert worden ist, wer die einzelne Schule repräsentiert. Waren es vorher die „Professionals“ (der Head, die Lehrer, die *Local Education Authorities* = LEAs), die faktisch – wenn auch nicht unbedingt rechtlich – das Antlitz der Schule prägten, so haben die konservativen Reformer bewußt den Non-Professionals einen erheblichen Einfluß eingeräumt und deren Rolle auf den verschiedensten Ebenen des Bildungswesens gestärkt; ganz unverhohlen bekennt man sich dazu, daß die frühere Dominanz des pädagogischen Establishments gebrochen werden sollte. Zu diesem Zweck hat man zunächst die Zusammensetzung der kontrollierenden *School-boards* entsprechend geändert und bald darauf deren Rechte erheblich erweitert. Heute sind es tatsächlich die *Governing Bodies*, die die Schulen nach außen repräsentieren und die die Verantwortung für die Gestaltung des Schulbetriebs tragen. – Vergleicht man „Schulen“ länderübergreifend miteinander, hat man sich also als erstes zu fragen, *wer* die einzelne Schule gestaltet und repräsentiert.

Von den konservativen Reformern ist natürlich richtig gesehen worden, daß der Grad der Selbständigkeit einer Schule sich nach dem Maß an Verfügungsgewalt über die Ressourcen bemißt. Das unter dem Stichwort *Local Management of Schools* (LMS) eingeführte System der Ressourcenverwaltung weist den Schulen in einem Umfang Rechte (und Pflichten!) zu, der den Schulleitern in Deutschland (und vielleicht noch mehr den Schulaufsichtsbehörden) einen Schwindel verursachen dürfte. Die Schulen sind tatsächlich zu selbständig handelnden Wirtschaftssubjekten geworden: Sie stellen Lehrer und sonstige Personen ein und entlassen sie, sie entscheiden über Investitionen (Ausstattung, Erhaltung und ggf. Erweiterung der Baulichkeiten), sie machen Rücklagen und nehmen Kredite auf, sie erwirtschaften eigene Einnahmen (z.B. durch Vermietungen oder durch Kursangebote); ihre Mittel von den Behörden bekommen sie indikatorenbezogen (insbesondere nach der Zahl der Schüler) zugewiesen.

Der unter dem Stichwort des *Opting out* laufende Prozeß bildet ein markantes Detail des Reformprozesses. Traditionell war die einzelne Schule mehr oder weniger eingebettet in die lokale bzw. regionale Schulpolitik der LEA. Neben einer gewissen Abhängigkeit von LEA-Anweisungen (wie die Aufnahme von Schülern oder der Umgang mit Selektion und Förderung) schloß dieses Verhältnis auch Dienste und Kooperationen ein, wie Zusammenarbeit mit Inspektoren, die Organisation von Fortbildung, eine Unterstützung besonderer pädagogischer Maßnahmen und dergleichen. Seit dem Reformgesetz von 1988 können die einzelnen Schulen sich über den Weg einer Abstimmung der LEA-Abhängigkeit entziehen und sich direkt dem Bildungsministerium unterstellen (als *Grant Maintained Schools* = GMS). Sie erweitern damit nicht nur ihren pädagogischen Handlungsrahmen, sondern sie erhalten auch mehr Geld als die LEA-Schulen, weil sie – so die Rechtfertigung – überschulische Dienste wie etwa Beratung und Fortbildung nicht mehr in Anspruch nehmen, sondern gegen Honorar selbst „einkaufen“. Die Regierung forciert den Prozeß des *opting out*; zum Beispiel nötigt sie per Verordnung die *Governing*

Bodies, in regelmäßigen Abständen zu beraten, ob ein „Austritt“ aus der LEA erfolgen soll. Haben 10% der Schulen einer LEA das Opting out vollzogen, wird das Bildungsministerium zum „Partner“ der Schulplanung dieser LEA; ab 75% übernimmt es die Planung vollständig. Es ist das erklärte Ziel der Reformen, im Laufe der nächsten Jahre alle Schulen in den GMS-Status übergehen zu lassen.

Ein weiteres hervorstechendes Merkmal des Reformprozesses bildet die Etablierung eines Konkurrenzverhältnisses zwischen den einzelnen Schulen. Eltern dürfen für ihre Kinder eine Schule aus dem größeren Wohnumfeld frei wählen; die steigende oder sinkende Nachfrage wird von den Reformern als Indikator des Rufes bzw. der Güte der Schule verstanden. Nach dieser Vorstellung werden gute Schulen expandieren und schlechte eingehen und alle Schulen nach „Qualität“ streben. Damit die Eltern angemessen wählen können, ist jede Schule verpflichtet, in einem Selbstdarstellungsdokument regelmäßig über bestimmte, zentral festgelegte Indikatoren zu berichten (zum Beispiel Ergebnisse von Zwischenprüfungen, Erfolge bei den Schulabschlüssen, Fehlzeiten der Schüler); ansonsten sind den Schulen keine Grenzen gesetzt, was sie als ihre besonderen Vorzüge anpreisen. Öffentlichkeitsarbeit gehört somit zur Überlebensstrategie der Schulen.

Die beschriebenen Tendenzen werden von ihren politischen Urhebern mit großem propagandistischen Aufwand als Fortschritt und als Modernisierung des Schulwesens dargestellt. Die Idee, daß nicht allein die „Anbieter“ (*Providers*), sondern auch die „Nachfrager“ (*Consumers*) einen Einfluß auf das Bildungswesen gewinnen, wird als demokratischer Ansatz begriffen und als ein Hebel, der zu Verbesserungen des pädagogischen Angebots führt. Dieser Prozeß der Individualisierung der Schulen schafft Verhältnisse, die man aus anderen Ländern vom Privatschulwesen her kennt; Schulen in freier Trägerschaft besitzen traditionell einen ähnlich weiten Handlungsrahmen, wie ihn heute die englische Regelschule besitzt. So gesehen läßt sich die Reform als eine grandiose Privatisierung des Schulwesens lesen, ohne daß dabei die staatliche Trägerschaft verloren gegangen wäre. Schulen müssen also nicht „privatisiert“ werden, wenn man sie „autonom“ machen will – allein für dieses Lehrstück verdient das englische Modell internationale Beachtung. Daß mit der Individualisierung der Schulen auch etwas an Demokratie zu gewinnen sei, wird in England gerade aus liberaler Perspektive bestritten; ein Vordringen partikularer (insbesondere wirtschaftlicher) und privatistischer (Eltern als Konsumenten) Interessen – wie weithin zu beobachten – deutet eher auf einen Verlust an Demokratie hin. Doch auch aus sozialistischer und liberaler Perspektive wird anerkannt, daß man eine Bürgerbeteiligung (als Mitwirkung am Gemeinwohl, nicht jedoch aus der Haltung von Konsumenten heraus) im Bildungswesen für sinnvoll halte und daß die eingeleiteten Reformen der Konservativen sich vielleicht noch „in die richtige Richtung“ schieben lassen könnten. Was die Individualisierung der Schulen angeht, so beklagen sich die Lehrer seit deren Einführung über eine unerträglich gestiegene Aufgabenlast und über verschlechterte finanzielle Rahmenbedingungen; der Weg in Richtung einer Autonomie der Schule wird jedoch überwiegend begrüßt.

### 3 „Dezentralisierung“ und „Zentralisierung“

Besondere Aufmerksamkeit verdient an der Entwicklung in England das Phänomen, daß Prozesse der Dezentralisierung und der Zentralisierung in enger Verknüpfung daherkommen. Die Umwandlung der Schulen in selbständig handelnde Subjekte und ihre Entlassung in den Wettbewerb bis hin zur Vernichtung durch Konkurrenz läßt sich als entschlossener Schritt zur Dezentralisierung lesen, der noch weit über das hinausgeht, was bisher durch die 116 LEAs bereits an dezentralisierenden Kräften installiert war. Doch es war sicher kein Zufall, sondern eine unvermeidbare Komplementarität, daß im Zuge dieser Reform die zentralen Kräfte im Bildungswesen in einem Maße gestärkt wurden, das unter den liberalen Kräften einen regelrechten Schrecken hervorrief (die Opposition hat ausgerechnet, daß das Reformgesetz von 1988 dem Bildungsministerium über 100 neue Kompetenzen zugeschoben hat).

Die konservative Regierungsmehrheit mochte sich sichtlich nicht darauf verlassen, daß die Schulen allein durch Anstrengungen im Wettbewerb zu besseren Resultaten kommen. Mit der Einführung des *National Curriculum* (NC) wurde ein riesenhafter Apparat installiert, um durch Vorgaben und Kontrollen die Einhaltung von definierten Standards zu erzwingen. Die Wirkung zentralistischer Kräfte zeigt sich weniger in der Festlegung von Fächern und von Unterrichtszielen (was auf einen weitgehenden Konsens stieß), sondern in den damit gekoppelten, äußerst aufwendigen Prozeduren der Leistungskontrolle und des Berichtswesens. Mit der *School Curriculum and Assessment Authority* (SCAA) ist dem Bildungsministerium eine mächtige Behörde zugewachsen, durch welche sie bis in die Details des Unterrichtsgeschehens hineinwirkt. Erfuhr noch vor 15 Jahren der englische Lehrer keine Gebundenheit durch vorgegebene Lehrpläne, so liegt er heute in dieser Hinsicht an einer eher kürzeren Leine als sein deutscher Kollege.

Bezeichnend und aufschlußreich ist auch die veränderte Rolle der bisher weitgehend unabhängigen Schulinspektoren, der HMIs (*Her Majesty's Inspectors*). Aus einem Organ der Beratung von Lehrern und von Schulbehörden ist ein „Amt für Standards im Bildungswesen“ (*Office for Standards in Education* = OFSTED) geworden. Während der Besuch der Inspektoren von den Schulen früher eher gern gesehen und nicht selten ausdrücklich erbeten worden war, weil man mit wohlwollender Unterstützung rechnen durfte, geraten die nunmehr regelmäßig angesetzten Kontrollbesuche den Schulen zum Alptraum. Im Bewußtsein, daß die Ergebnisse der Inspektion in einem Bericht öffentlich gemacht werden und Ansehen und Zukunft der Schule daran hängen – ganz abgesehen von dem bürokratischen Kraftakt, der Inspektion die Fülle der geforderten Daten zur Schulsituation verfügbar zu machen –, richtet sich das Geschehen in den Schulen auf Monate im voraus an diesem Besuch aus, und die Lehrer sehen sich von ihren eigentlichen Aufgaben abgelenkt.

Eine neue, erst durch den Reformprozeß erforderlich gewordene zentrale Behörde stellt die „Agentur für Schulfinanzierung“ (*Funding Agency of Schools* = FAS) dar. Sie hat die Aufgabe, den selbständig gewordenen Schulen, den GM-Schools, die Geldmittel zuzuweisen. Sie verfügt zu diesem Zweck über vier Dependancen, deren Anzahl wahrscheinlich ansteigen wird; denn die FAS ist zugleich jene Behörde, die Aufgaben der Planung und des Managements von den LEAs übernimmt, wenn die GM-Schools einen bestimmten Anteil erreichen. Wie diese Zusammenarbeit eigentlich konkret funktionieren soll bzw. kann, ist bisher nicht ausgemacht.

Die Stellung der LEAs ist nicht nur durch die Verbreitung von GM-Schools geschwächt worden. Die Einführung des LMS und die Herausnahme so bedeutender Bereiche des Bildungswesens wie der *Further* und der *Higher Education* aus der Zuständigkeit der LEAs hat deren Rolle derart reduziert bzw. grundlegend geändert, daß die Diskussion darüber noch nicht abgeschlossen ist, welche Funktion die LEAs künftig für die Gestaltung des Bildungswesens noch haben sollen.

Das Schicksal der LEAs im Zuge der englischen Schulreform verdient ein internationales Interesse. Geht es doch schulrechtlich und verfassungstheoretisch um die grundsätzliche Frage, wie zwischen den einzelnen Schulen und einer zentralen Regierung (auch die Länderregierungen der Bundesrepublik Deutschland sind in diesem Sinne „zentral“) eine weitere Ebene von Gestaltung und Kontrolle zu etablieren ist. Daß ein Schulwesen ohne eine solche Ebene offensichtlich nicht auskommt, dafür kann die Entstehung des NC, von OFSTED und von FAS als Hinweis gelten. Nicht nur im englischen Selbstverständnis, sondern auch aus international vergleichender Perspektive konnte das LEA-Modell bis unlängst als eine vorbildliche politische Lösung gelten. Der basisnahe, demokratische, kompetenzstimulierende Charakter dieser Einrichtung hatte sich über fast ein Jahrhundert hinweg bewährt und im öffentlichen Bewußtsein ein hohes Ansehen erworben. Aus liberaler und sozialistischer und teilweise sogar aus konservativer Sicht wird heute in England der Vorwurf erhoben, mit der Schwächung der LEAs sei ein wichtiges Stück bewährter politischer Kultur aus parteitaktischen Gründen ruiniert worden.

#### 4 „Markt“ und Bildungswesen

Die konservativen Reformer in England machen keinen Hehl daraus, daß sie mit ihren Maßnahmen die Prinzipien der Marktwirtschaft im Bildungswesen zur Geltung bringen wollen. Die Idee des Marktes bildet das zentrierende Moment der Reformschritte. Die Wirkungsweise dieser Strategie läßt sich auf verschiedenen Ebenen demonstrieren.

Noch auf die letzte Labour-Regierung (Callaghans Ruskin-College-Speech) geht die häufig benutzte Argumentationsfigur zurück, daß die inhaltlichen Leistungen des Bildungswesens stärker den ökonomischen Bedürfnissen des Landes entsprechen müßten. Viele Konservative erblicken in dem von ihnen so gesehenen Desaster der *Comprehensive School* (und der ihr zugrunde liegenden Gleichheitsideologie) sogar die Hauptursache für das ökonomische Zurückbleiben Großbritanniens gegenüber vergleichbaren Ländern. Das Repertoire der auf Abhilfe zielenden Reformmaßnahmen ist durchaus reichhaltig: Erhöhung der Standards und Wiederbetonung von Leistung und Selektion im allgemeinbildenden Schulwesen; Maßnahmen zur Verbreitung und Verbesserung der beruflichen Anfangsbildung (z.B. das *Youth Training Scheme*); Verknüpfung der allgemeinen Bildung mit Maßnahmen einer beruflichen Orientierung (z.B. die Etablierung von *General National Vocational Qualifications*); Öffnung des Einflusses von Interessenvertretungen der Wirtschaft auf die Einrichtungen der Berufsbildung (über die *Training and Enterprises Councils*); Schaffung eines neuen Schultyps unter Einfluß der Wirtschaft (die *City Technology-Colleges*); die Einrichtung des Hochschulwesens auf Bedürfnisse der Wirtschaft (z.B. der Zusammenschluß der bis dahin deutlich getrennten Universitäten und *Polytechnics* zu einem einzigen Bildungssektor). Diese Aufzählung ließe sich erheblich ergänzen und vertiefen. Sie läßt erkennen, auf welcher breiter Front die Reformer vorgegangen sind und von welchen Vorstellungen sie sich leiten lassen.

Eine andere Ebene der Marktorientierung spiegelt sich in den Begriff der *Accountability*, der zu einem Prinzip des Bildungswesens geworden ist, das noch weiter gestärkt werden soll. Die Übersetzung „Rechenschaftspflicht“ erfaßt den Ansatz nur unzureichend; es geht um den Grundsatz: *value for money*. Bildungseinrichtungen sollen nicht mehr darauf rechnen können, einfach deshalb öffentliche Gelder zu erhalten, weil man von ihrem allgemeinen Nutzen überzeugt ist, sondern sie sollen zuerst ihren spezifischen Beitrag deklarieren können, ehe man sie mit Mitteln ausstattet. Das Argument, demzufolge Bildungsleistungen schwerlich nachweisbar oder gar meßbar sind, soll nicht mehr gelten. Man kann sagen, daß über England während des letzten Jahrzehnts eine Welle der Etablierung von Indikatoren für Bildungsleistungen hinweggegangen ist; es wäre eine interessante Aufgabe für den internationalen Vergleich, diese Indikatoren und die mit ihnen gesammelten Erfahrungen zu sichten.

Eine dritte Ebene der Marktorientierung findet ihren Ausdruck in der Vorstellung, daß sich durch Konkurrenz zwischen den Bildungseinrichtungen deren pädagogische Qualität bzw. Effizienz verbessern läßt. Für Bildungseinrichtungen in staatlicher Trägerschaft ist dieser Gedanke wirklich neu; Schulen in freier Trägerschaft hingegen standen schon immer in Konkurrenz untereinander und zum staatlichen Schulwesen. In England wurde das Konkurrenzprinzip an den Universitäten – die ähnlich wie Privatschulen als unabhängig begriffen werden – früher eingeführt als an den allgemeinbildenden Schulen. An diesen soll die Nachfrage seitens der Eltern zu einem steuernden Moment werden. Elternnachfrage freilich erweist sich von vornherein als ein sehr unsicherer Indikator von pädagogischen Erfolgen. Eltern wählen die Schulen für ihre Kinder nicht ausschließlich nach meßbaren bzw. vorweisbaren Leistungen aus; auch Schulen mit wenig Nachfrage können in den Augen der von ihnen bedienten Klientel durchaus als erfolgreich gelten. Auch mußte die staatliche Seite rasch erkennen, daß man nicht-florierende Schulen nicht ohne weiteres schließen kann und daß es häufig vernünftiger erscheint, für sie zunächst eine Stützungsaktion in Gang zu setzen. Erfolge einer Schule können wechseln, und sie lassen sich nicht unmittelbar und eindeutig wie die Jahresbilanz eines produzierenden Unternehmens ausweisen. Schulen zu öffnen oder zu schließen, ist ein kostspieliger Vorgang, der letztlich von den öffentlichen Kassen zu tragen ist. So plausibel es also aus allgemeiner Sicht erscheint, daß Konkurrenz belebt und daß es auch den Pädagogen zuzumuten ist, Mittelzuweisungen nach indizierten Leistungen zu erhalten, so fraglich ist es doch, ob das Konkurrenzprinzip in der Praxis wirklich die gewünschten Effekte bewirkt, oder ob die – bekanntlich regelmäßig auftretenden – unerwünschten Nebeneffekte nicht dominieren.

## 5 Perspektiven der Bildungsreform

Jedenfalls ein Effekt der konservativen Reform ist im englischen Bildungswesen bereits sehr ausgeprägt eingetreten: Fragen des Managements sind im pädagogischen Alltag zu einem beherrschenden Thema geworden. Die Aufgaben des Managements reichen von der Budgetierung der Bildungseinrichtung bis zur Protokollierung der individuellen Schülerleistungen. Zunehmend wird selbst der Unterrichtsprozeß als eine Managementaufgabe begriffen. Schon gibt es Fälle, in denen man als Schulleiter nicht einen herausragenden Pädagogen, sondern einen Manager eingestellt hat. Ob dies nicht eines der unerwünschten Ergebnisse der Reform darstellt?

Im Jahre 1994 hat die Bildungsreform der konservativen Regierung wahrscheinlich ihren Höhepunkt überschritten, obgleich noch zahlreiche Projekte in den Anfängen stehen. Die Stimmenanteile der Konservativen gehen zurück, Labour gewinnt an Boden. Auf dem Felde der Einführung des *National Curriculum* mußte ein teilweiser Rückzug angetreten werden; die Regierung hat sich die im Dearing Report vorgeschlagenen Korrekturen zu eigen gemacht; ein erheblicher Teil des bisherigen Aufwandes erwies sich damit als nichtig. Die allgemeine Einführung der *Grant Maintained Schools*, das strategisch vielleicht wichtigste Reformziel, wird sich kaum noch erreichen lassen. Von Anfang an lief dieses Projekt zögerlicher als erwartet, der erhoffte Domino-Effekt ist ausgeblieben. Die an den Schulen während der letzten Zeit durchgeführten Voten führten in relativ wenigen Fällen zum *Opting Out*; die Abstimmungsergebnisse offenbaren ebenso wie Umfragen unter der Bevölkerung, daß bei Lehrern und Eltern die LEAs ein gutes Ansehen haben und man sich nicht von ihnen trennen möchte. Doch selbst wenn es in nächster Zeit zu einem Verlust der konservativen Mehrheit im Parlament kommen sollte, so dürfte das vor mehr als einem Jahrzehnt angekündigte Reformziel erreicht worden sein: Die Bildungslandschaft ist in einem Maße umgestaltet worden, daß sich zu den früheren Verhältnissen nicht mehr zurückkehren läßt. Schon hat Labour signalisiert, daß man bei einer Regierungsübernahme die GM-Schools nicht einfach in die LEAs reintegrieren wolle. Die Rolle der LEAs wieder zu stärken bildet allerdings eines der Hauptziele der Opposition. Die Accountability-Orientierung im Bildungswesen wolle man zwar revidieren (z.B. verbesserte Indikatoren für die Leistung der einzelnen Schulen zur Geltung bringen), sie aber im Prinzip beibehalten.

Seit der Übernahme des Bildungsministeriums durch Gillian Shephard ist häufiger von pragmatischen Schritten die Rede. Die Opposition hat das konservative Reformkonzept stets als ideologisch angesehen und eine pragmatische Orientierung verlangt. Darunter wäre beispielsweise zu verstehen, daß man Reformschritte wie die maßgebliche Beteiligung der Eltern an der Gestaltung des Schulwesens nicht aus Prämissen ableitet, sondern durch Erfahrungen zu ermitteln sucht, ob ein solcher Ansatz tatsächlich zu den versprochenen Resultaten führt. Über Pragmatismus hinaus aber würde die Labour-Party bei einer Regierungsübernahme sicherlich einige bildungspolitische (und damit auch: ideologische) Akzente neu setzen. Für das große Heer der im Bildungsbereich Tätigen ist die Reform Erfahrung der letzten Jahre überschattet von dem Eindruck, daß die Einsparung von Mitteln und eine verbilligte Verwaltung des Mangels auf Kosten von Lehrern und Schülern eines der Hauptziele der Reform gewesen sei. Die Labour-Party wird auch finanziell zeigen müssen, daß ihr die Erziehung etwas wert ist. Sie wird ferner der individualistischen Orientierung der konservativen Seite wieder gegensteuern wollen; auch im Bildungswesen hat die Thatcher-Lösung „freie Bahn den Tüchtigen“ zu neuen sozialen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten geführt. Man wird nicht nur einige Rahmenbedingungen der Schulverfassung ändern können bzw. wollen; wahrscheinlich steht England eine neue Diskussion bevor zu der Frage: Was für eine Schule wollen wir?

Die noch andauernde Periode konservativer Herrschaft hat dem Bildungswesen Englands eine erstaunliche Dynamisierung eingebracht. Man kann mit Recht behaupten, daß keine andere Bildungsreform zuvor so umfassend und so radikal in den Bestand des Tradierten eingegriffen hat. Das pädagogische Establishment hat sich vehement gewehrt, und es mußte Niederlagen bzw. Veränderungen hinnehmen, die man vorher für unglücklich gehalten hätte. Wie war das möglich? Der Prozeß ist es wahrlich wert, von



Politologen und Reformstrategen eingehend untersucht und erschlossen zu werden, um diese Erfahrung für die internationale Gemeinschaft nutzbar zu machen.