

Döbrich, Peter

Regionale Schulentwicklung in Europa: das Beispiel Großbritannien

VBE-Dokumentationen (1991) 3, S. 30-37



Quellenangabe/ Reference:

Döbrich, Peter: Regionale Schulentwicklung in Europa: das Beispiel Großbritannien - In: VBE-Dokumentationen (1991) 3, S. 30-37 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-19359 - DOI: 10.25656/01:1935

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-19359>

<https://doi.org/10.25656/01:1935>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Referate aus den Arbeitskreisen

Regionale Schulentwicklung in Europa: das Beispiel Großbritannien

Peter Döbrich,
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Frankfurt am Main

Vorbemerkung

Großbritannien besteht seiner eigenen Definition gemäß aus England, Wales und Schottland. Um hier keine Mißverständnisse aufkommen zu lassen, möchte ich betonen, daß sich meine Ausführungen nur auf England und Wales beziehen werden. Die Schotten reklamieren im internationalen Kontext immer wieder und häufig vergeblich, lediglich auf EG-Ebene inzwischen schon häufiger sichtbar, daß die Entwicklungen in ihrem Bildungswesen doch anders sind als in England und Wales. Ähnlich ergeht es uns im internationalen Bereich auch immer wieder, wenn auf dem Titel des Artikels, der Rede oder des Buches von der „Bundesrepublik Deutschland“ die Rede ist, im folgenden Text dann jedoch meist nur von einem oder zwei Bundesländern gesprochen wird. Da schlägt dann auch oft die nordrhein-westfälische, hessische, bayerische, hamburgische oder sonstige Länderperspektive des Referenten und seiner konkreten Erkenntnismöglichkeiten durch. Im Grunde handelt es sich dann aber um Regionalberichte, denn aus europäischer Perspektive können unsere 16 Bundesländer durchaus als Regionen aufgefaßt werden. Von ihrer Größe innerhalb der EG ließen sie jedoch auch die Möglichkeit zu, sie als „nationale“ Ganzheiten zu betrachten, dabei geriete jedoch das verbindende Ganze in der Bundesrepublik, wie es trotz der Kulturautonomie der Länder durch das Grundgesetz garantiert ist, völlig aus dem Blickfeld.

Für Großbritannien, besser: das Vereinigte Königreich, ist die Lage ähnlich, wenn man als viertes Hauptgebiet noch Nordirland mit in die Betrachtung einbezöge. Aus aktuellem Anlaß möchte ich mich jedoch auf England und Wales beziehen, weil sich in diesem Bereich gegenwärtig grundsätzliche Veränderungen im Bildungsbereich vollziehen, die auch für uns von Relevanz werden können.

1. Zur Entstehung des „National Education Act“ von 1988

Nach dem „Education Act“ von 1944 und seinen ergänzenden Fortschreibungen konnte man davon ausgehen, daß es sich in England und Wales um ein nationales Bildungswesen handelte, welches lokal verwaltet wurde. Die Größe der lokalen Verwaltung läßt aber eher einen Vergleich mit „Regionen“ zu, denn bis zum April 1990 gab es 96 Local Education Authorities (LEAs) in England und 8 in Wales, die mit den dortigen Grafschaften identisch waren. Ab April 1990 ist die größte LEA, die „Inner London Educa-

tion Authority“, per Gesetz aufgelöst und in mehrere kleinere Einheiten aufgeteilt worden. Dieses war jedoch eher ein politischer Akt, da sich die „Inner London Education Authority“ aufgrund der dortigen politischen Mehrheiten lange Zeit den Bestrebungen der Thatcher-Administration widersetzt hatte.

Aufgrund der zum Teil sehr hohen Bevölkerungsdichte, der Anzahl der Schulen und Schüler einer LEA ist es aus deutscher Sicht schon beinahe irreführend, bei den LEAs von lokalen Erziehungsbehörden zu sprechen. Eine Karte mit allen 104 LEAs würde zunächst einmal viele kleine Flecken zeigen, die eigentlich auf „lokale“ Bedingungen verweisen könnten. Bei einer angemessenen Vergrößerung des geographischen Maßstabes stellt es sich dann jedoch schnell heraus, daß diese lokalen Bereiche oft weit über das Verständnis von „kommunalen“ Bereichen hinausgehen, die in der deutschen Sprache begrifflich den lokalen Bereichen zugeordnet sind. Insofern können diese „Lokalen Erziehungsbehörden“ auch als Beispiele für eine Regionalisierung des Bildungswesens stehen. Von großer Bedeutung sind jedoch die Beziehungen zwischen den lokalen Erziehungsbehörden und der Zentralgewalt in London.

Vor 1988 waren die zentralen Behörden in London eigentlich mehr die Dienstleistungspartner zur Finanzierung und Beratung der öffentlichen Schulen in den LEAs und nicht so sehr Kontroll- und Lenkungsinstanzen. In diesem Sinne hatten England und Wales einen außerordentlich hohen Grad der Dezentralisierung und Regionalisierung des öffentlichen Schulwesens erreicht, der so weit ging, daß die Studentenfeln, die Auswahl der Schulbücher (es gab keine Genehmigungskataloge, aus denen die zu verwendenden Schulbücher ausgewählt werden sollten), die Inhalte des Unterrichts sowie die Methoden des täglichen Unterrichts weitgehend in die Kompetenzen des einzelnen Schulleiters, seines Kollegiums und des – liberal agierenden – Governing Board der Schule übergeben waren.

Eine offizielle Broschüre des Department of Education hat 1985 die Gesamtsituation noch wie folgt dargestellt: Das Bildungssystem von England und Wales gibt Raum für lokale als auch für nationale Initiativen; gewährt den lokalen Erziehungsbehörden, den Schulen und den Lehrern ein hohes Maß an Freiheit, um das Bildungswesen nach den Grundsätzen zu entwickeln, die sie für die besten an ihrem Ort halten.

D.h., die wesentliche Aufgabe der Zentrale bestand darin sicherzustellen, daß zwischen den einzelnen Erziehungsbehörden auf lokaler Ebene ein gerechtes Maß an materieller Chancengleichheit herrschte. Diese Chancengleichheit bezieht sich auf die Frage der Zuwendung der Finanzen, die Lehrerversorgung u.ä. Wie diese materielle Chancengleichheit dann in Unterricht und Bildungsprozesse umgesetzt wurde, war im wesentlichen Sache der einzelnen Schulen; bzw. je nachdem, wie das Inspektorat in der einzelnen LEA ausgeübt wurde, eine „lokale“ Angelegenheit.

Seit der sogenannten Ruskin College-Rede des damaligen Labour-Premierministers James Callaghan im Jahre 1976 ist unter dem Titel „Verbesserung des Schulwesens“ eine ständige Debatte in England und Wales in Gang. Ich bin der Meinung, daß man die-

sen positiv besetzten Titel gewählt hat, um letztendlich das durchzusetzen, was man unter Verbesserung aus der Perspektive der Zentrale verstand. Frau Thatcher hat während ihrer Regierungszeit die Gewichte des Einflusses auf das Erziehungswesen nicht plötzlich, sondern nach und nach zugunsten der Zentrale verschoben. In einem Regierungsweißbuch über bessere Schulen vom März 1985 wird zwar die Partnerschaft zwischen der Zentralbehörde und den anderen Agenturen im Bildungswesen noch einmal bestätigt, aber es heißt dort auch, es ist auch die Aufgabe der Regierung zu regeln und, wenn nötig, die Bedürfnisse und Wünsche aller zu berücksichtigen, die außerhalb des Bildungssystems sind: Eltern, Arbeitgeber, Steuerzahler und alle anderen, die davon betroffen sind, was die Schulen für ihre Schüler tun. Für mich steckt hinter dieser positiv formulierten Erklärung eigentlich eine massive Kritik an der sogenannten progressiven Erziehung mit all ihren kindzentrierten Erscheinungsformen wie Wochenplanarbeit, Projektarbeit, Teamteaching, Community Education, d.h. das Öffnen der Schule für den Stadtteil usw. alles Elemente, die wir in vieler Hinsicht als vorbildhaft für weitere Entwicklungen auch bei uns angesehen hatten.

Diese vielleicht typisch englische starke inhaltliche und methodische Individualisierung des Systems innerhalb struktureller Vorgaben mit großen Gestaltungsmöglichkeiten und Freiheiten in den Regionen ist durch den Reform-Act von 1988 abgebrochen und aus unserer Sicht eigentlich in das nationale zentralistische Gegenteil verkehrt worden. Auch wenn man die Auffassung vertreten kann, daß alle Instrumente, die mit dem Reform Act von 1988 geschaffen wurden, rein gesetzestechnisch bereits vorher vorhanden waren. Die Strukturen des Bildungswesens, wie sie sich zwischen 1944 und heute entwickelt haben, sind dabei weitgehend unangetastet geblieben, denn auf eine formale Strukturdebatte, ob man zu einem dreigliedrigen oder wie immer gegliederten Schulsystem zurückkehren will, hat man sich gar nicht erst eingelassen, vielleicht auch deshalb, weil man meinte, daß diese formale Debatte doch nicht so sehr viel bringt und weil man genau wußte, daß für die Schulstruktur und Schulversorgung in einem Lande die Bevölkerungsdichte eigentlich ein viel entscheidender Parameter ist als das, was Bildungspolitiker wollen. Denn gegliederte Sekundarschulsysteme sind z.B. wesentlich teurer als Gesamtschulen, wenn eine bestimmte Bevölkerungsdichte unterschritten wird.

Die vielfältigen Strukturen im Primarschulwesen und im Sekundarbereich sind durch die Reformen von 1988 vollständig unangetastet geblieben. Ein einheitliches Struktur-schema läßt sich für England und Wales aber ebensowenig zeichnen wie für die Kinder der Bundesrepublik Deutschland. Allen ist jedoch eine Schulpflicht zwischen dem 5. und 16. Lebensjahr gemeinsam, d.h., es sind 11 Jahre Schulpflicht für alle. Verglichen damit, setzt die Schulpflicht bei uns später ein und dauert in vielen Fällen als Vollzeit-schulpflicht nur neun Jahre. Im Rahmen der Schulzeitverkürzung wird immer wieder auf die jüngeren „Abiturienten“ in England verwiesen, es bleibt aber genauso häufig das jüngere Schuleintrittsalter in England unerwähnt. Die großen Probleme bei der Findung einer einheitlichen Haltung aller deutschen Kultusminister in dieser Frage, der

Notwendigkeit, sich auch mit bisherigen außerschulischen Bildungsträgern in dieser Frage einigen zu müssen, lassen ein Einschulungsalter mit 5 bei uns als utopisch und wohl auch nicht wünschenswert erscheinen, wenn wir einmal von den inhaltlichen Aspekten einer vorverlegten Einschulung absehen.

Wir müssen auch sehen, daß es innerhalb der Strukturen des englischen Bildungswesens ein vielfältiges Nebeneinander von unterschiedlichen Gliederungsmöglichkeiten gibt, d.h., daß auch die Primarschule unterteilt sein kann in das Infantdepartment und das Juniordepartment, daß sie auch ungegliedert über 6 Jahre laufen kann. Es gibt also eine friedliche Koexistenz von ganz unterschiedlichen Strukturen innerhalb der Gesamtvorgabe 11 Jahre Pflicht für alle bis zum 16. Lebensjahr. Das Ende mit dem 16. Lebensjahr würde sich bei uns zumindest tendenziell reihen an der Frage des Einstiegs in die berufliche Bildung im dualen Ausbildungssystem; bzw. an der Frage, wie alt die Auszubildenden am Ende der Lehrzeit sind, wenn sie erst mit 16 Jahren ihre 3jährige oder 3½jährige Lehre beginnen.

2. Das National Curriculum in England und Wales

Das 1988 festgeschriebene „National Curriculum“ wird von den britischen Kollegen als die einschneidendste Änderung seit dem Schulgesetz von 1944 empfunden. Einige grundsätzliche Bereiche wie die inhaltliche Autonomie der LEA oder der einzelnen Schule werden dabei einem zentral entworfenen Curriculum unterworfen, dessen Inhalte zu einem späteren Zeitpunkt auch durch zentrale, landesweite Tests hinsichtlich ihrer Vermittlung überprüft werden. Damit erhöht die Zentralgewalt einen wesentlichen inhaltlichen Zugriff auf die Arbeit in den Schulen, die vorher nicht gegeben war. Auf der Oberfläche hat das Nationale Curriculum zunächst einmal die Gestalt von relativ weitgefaßten Rahmenlehrplänen, die eine schulinterne oder LEA-interne Ausfüllung zu erlauben scheinen. Durch die Festlegung von jahrgangsbezogenen „attainment targets“ (inhaltlich festgelegten Klassenzielen) wird dieser weitgefaßte Rahmen jedoch sehr empfindlich eingeeengt, was von vielen englischen Kollegen als eine weitgehende Gängelung und Bevormundung durch die Zentrale empfunden wird.

Dieses Empfinden wird noch durch die landesweiten Tests für alle 7-, 14- und 16jährigen Schülerinnen und Schüler verstärkt, zumal die Ergebnisse dieser Tests der einzelnen Schulen veröffentlicht werden müssen. Darauf wird unten noch einmal einzugehen sein.

Das „National Curriculum“ hat vier wesentliche Ziele:

1. Es soll breit sein, damit es als Ganzes und seinen Teilen jeden Schüler mit einem großen Bereich von Begriffen, Erfahrungen, Wissen und Geschicklichkeiten bekannt macht und seine geistige, moralische, kulturelle, intellektuelle und physische Entwicklung fördert.
2. Es soll ausgewogen sein, damit jedem Gebiet des Curriculums genug Zeit gegeben ist, um effektiv zu sein.

3. Es soll relevant sein, damit alle Fächer zu einer gesunden allgemeinen Bildung beitragen, die Schüler auf die Möglichkeiten, Verantwortung und Erfahrung des Erwachsenseins vorbereitet.

4. Es soll differenziert sein, damit das, was unterrichtet wird und wie es unterrichtet wird, den Fähigkeiten und Begabungen jedes Schülers angepaßt ist und diese weiterentwickelt.

Was für uns selbstverständlich ist, nämlich daß es eine Studentafel für Schulen gibt, war ja im allgemeinen in England nicht selbstverständlich, dieses wird jetzt festgelegt. Es gibt die Kernfächer Englisch, Mathematik, Naturwissenschaft und Walisisch (in den walisisch sprechenden Schulen). Es gibt als Grundfächer Geschichte, Erdkunde, Kunst, Musik, Technologie, Sport, moderne Fremdsprachen und Walisisch (für nicht-walisisch sprechende Schulen). Dieses ist für England neu, was die Festlegung der Fächer angeht. Was aus unserer Sicht jedoch relativ harmlos ist, weil eine Studentafel für uns so etwas wie das Rückgrat des Schulehaltens ist.

Aus unserer Sicht ist es aber sehr befremdlich, daß nicht nur im Alter von 10 Jahren und auch nur in einem Bundesland, sondern demnächst im Alter von 7, 11, 14 und 16 für alle Schüler in England und Wales jeweils nationalweite inhaltliche Tests durchgeführt werden (dieses gilt jedoch nicht für die Schüler der Privatschulen). D.h., die Arbeit der Lehrer wird an den erreichten Testergebnissen, die sich streng an reproduzierbaren Inhalten und nicht etwa an erreichten Verhaltensweisen der Schüler orientieren, Fach für Fach überprüft. Etwa so, als würden externe Prüfer das Pensum unserer 7-, 14- und 16-jährigen Schüler bundesweit (oder zumindest für einen wesentlichen Teil der Bundesrepublik) auf seine Erreichung überprüfen.

Wer nun etwa an der Ernsthaftigkeit des ganzen Unternehmens zweifelt, weil eventuell im Jahre 1991 gewählt wird, den belehrt das Gesetz von 1988 eines Besseren. Darin ist genau festgelegt, in welcher Weise, welche Fächer, auf welchem Altersniveau (key-stages) eingeführt und zum ersten Mal schriftlich beurteilt werden. Im Herbst 1989 werden Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch eingeführt; eine erste schriftliche Beurteilung erfolgt im Sommer 1992. Die gesamte Einführung ist über alle Fächer und über alle vier Prüfungsalter hinweg gegliedert bis zum Jahre 1997, so daß bis 1997 das Ganze einmal durchgelaufen sein soll und verankert ist.

Für die Bundesrepublik Deutschland ist eine solche zentrale Vorgehensweise eigentlich völlig undenkbar und verfassungsrechtlich auch ausgeschlossen, denn es müßte das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft sein, das eine solche Festlegung der Themen des Curriculums vornimmt, und es müßten bundesweite Tests sein, die von Aachen bis Frankfurt an der Oder und von Flensburg bis Berchtesgaden einheitlich wären. Es müßte also eine gewaltige Prüfungsmaschinerie aufgebaut werden, die nach ihrer kompletten Einführung in jedem Schuljahr für alle 7-, 14- und 16-jährigen Schülerinnen und Schüler entsprechende Prüfungsfragen formuliert, zentral administriert, auswertet und die Ergebnisse nach Schulen (einzelnen Schulen!) gliedert veröffentlicht.

D.h., es wird veröffentlicht, welche Ergebnisse die Schule A oder B oder C in der Stadt / der Gemeinde X erreicht hat.

3. Konsumentenorientierung des Schulwesens

Getreu dem Motto von der Notwendigkeit von Marktmechanismen auch im Bereich der öffentlichen Verwaltung und des Schulwesens ist es ein wesentlicher Grundzug des Gesetzes von 1988, daß die Rechte der Abnehmer von schulischen Leistungen gestärkt werden und damit der professionelle Einfluß der Lehrer verringert wird. Mitbestimmungsgremien hat es in den englischen Schulen seit dem Gesetz aus dem Jahre 1944 immer gegeben, sie haben ihre Funktionen jedoch sehr zurückhaltend ausgeübt. Insbesondere der Schulbeirat (Board of Governors) verstand seine Aufgaben als eine wesentlich unterstützende und nicht lenkende und kontrollierende Funktion.

Durch das Gesetz von 1988 wird der Governing Board verantwortlich für die Geschicke der Schule, er ist jetzt verantwortlich für die Verteilung der Finanzen, die der Schule pro Anzahl Schüler zugewiesen werden, die Einstellung und Entlassung von Lehrern, die Kontrolle der Einhaltung des Curriculums sowie die Festlegung der Unterrichtszeiten. Auf jährlichen Versammlungen ist den Eltern der Schule über die Arbeit der Schule zu berichten und in gewissem Sinne auch Rechenschaft abzulegen.

Der Governing Board entscheidet auch darüber, ob eine Schule im Bereich einer Local Education Authority verbleibt oder sich direkt dem zentralen Erziehungsministerium unterstellt, um von dort direkt gefördert zu werden („opting out“ der Schule aus dem Zuständigkeitsbereich einer LEA).

Besonders der letztgenannte Vorgang macht die delikate Machtverschiebung von den LEAs zur Zentralregierung deutlich. Denn einerseits wird durch eine fortschreitende Individualisierung des Schulsektors die Zentralgewalt gestärkt, weil sie immer mehr Schulen hat, die direkt von ihr abhängig sind; andererseits wird der Einfluß der LEAs potentiell kleiner, weil durch das „opting out“ nicht nur Schulen den Bereich einer LEA verlassen, sondern auch die Zuweisungen der Zentrale an die LEA sich proportional verringern. Dadurch können einzelne LEAs tendenziell destabilisiert werden, ein Prozeß jedenfalls, der außerordentlich individuell und mit nicht einzuschätzender Geschwindigkeit ablaufen wird. Im September 1989 hatten 26 Sekundarschulen (von ca. 5.000) den Status einer „grant-maintained school“ erreicht, d.h. sie waren zu diesem Zeitpunkt bereits der Zentrale in London direkt unterstellt. Vielleicht sollte man sich daran erinnern, daß die Ausbreitung der Gesamtschulen in England und Wales nach dem Schulgesetz von 1944 auch zunächst sehr klein angefangen hatte und sich dann langsam ausgebreitet hatte.

4. Aspekte des Vergleichs

Für einen Vergleich zum Thema „Regionalisierung“ bedeuten diese Vorgänge ein längerfristiges Nebeneinander von regionalen und zentralen Schulstrukturen, in denen al-

lerdings zentral festgelegt wird, welche Ziele erreicht werden müssen und in denen die Erreichung dieser Ziele unter Umständen zum zentralen Kriterium einer Schule für den Verbleib im Bereich einer LEA wird.

Im Vergleich zu den Regelungen in der Bundesrepublik fällt auf, daß im Nationalen Curriculum von England und Wales nicht nur die Fächer, sondern auch die sogenannten „attainment targets“, die inhaltliche Ziele und Stoffe, festgelegt werden. Diese „attainment targets“ legen auch fest, was Kinder in den entsprechenden Altersgruppen normalerweise wissen, verstehen und anwenden sollten. Damit wird dem abfragbaren Wissen und dem Testen ein sehr großes Gewicht beigemessen, andere Vermittlungsformen treten demgegenüber weitgehend in den Hintergrund. Die Frage läßt sich zuspitzen auf das Problem, ob eine sehr weitgehende Regionalisierung, wie sie in England vor 1988 vorhanden war, nicht im Ablauf einer bestimmten Zeit, bei einem weiten Auseinanderdriften der lokalen / regionalen Schulentwicklungen letztendlich dann doch wieder dazu führt, daß das Pendel dann doch wieder in die Richtung eines starken, zentralistischen Staates ausschlägt.

Die Entwicklungen in England und Wales könnten in diesem Kontext durchaus eine wesentliche Erkenntnisfunktion für die möglichen Folgen einer weitgehenden Regionalisierung bei uns haben. Speziell im größten Bundesland Nordrhein- Westfalen geht es in einer Organisationsanalyse darum, wie durch Regionalisierung die Kosten für die Schule eventuell anderweitig verteilt werden können. Selbstverständlich ließen sich aber nicht nur die Kosten neu verteilen, die Zuständigkeiten und die Verfügungsmacht müßten dann ebenfalls neu verteilt werden. Dabei stehen in der Bundesrepublik wesentliche Punkte auf dem Spiel, die im internationalen Vergleich doch eigentlich als ein Positivum zu bewerten sind.

Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland ist eigentlich gekennzeichnet durch einen Zustand des Zusammenhalts durch Vielfalt. Was heißt das? Wir haben einerseits die Kulturautonomie der Länder, wir haben andererseits allerdings im Artikel 71 des Grundgesetzes auch den Zwang zur Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse, nicht nur aus wirtschaftlichen und sozialen Gründen, um die Mobilität zu erhalten, sondern um ein Mindestmaß an Einheitlichkeit auch in der kulturellen Vielfalt zu gewährleisten. In dieser Spannung zwischen der Verpflichtung zur Einheitlichkeit einerseits und der Möglichkeit zur Vielfalt andererseits steckt eigentlich eines der fruchtbarsten Elemente in unserem Schulwesen, weil die Regionen (Bundesländer) sich im ständigen Wettstreit um das bessere Konzept befinden können, wodurch die Konkurrenz nicht auf der Ebene der einzelnen Schule ausgetragen werden muß. Gesamtstaatliche Entwicklungen – wie wir sie jetzt für England und Wales sehen, wo das Pendel von der Seite des lokalen / regionalen Einflusses auf die Seite des zentralen Einflusses schwingt – sind bei uns aufgrund der föderativen Strukturen relativ schwierig

Unsere Schulen haben – bei aller staatlichen Lenkung – aber z.Z. noch so etwas, was man als relative Autonomie bezeichnen muß. Eine relative Autonomie, die dadurch ge-

kennzeichnet ist, daß zwar die Stundentafeln und auch die Lehrbuchkataloge u.ä. durch das Kultusministerium zentral vorgegeben werden, daß aber die Frage, wie das inhaltlich gefüllt wird, eigentlich an der einzelnen Schule entschieden wird, und daß unser Schulsystem bisher frei ist von externer Kontrolle (wenn man einmal absieht von den Sonderfällen beim Abitur in Bayern, Baden-Württemberg und dem Saarland).

Für mich steht bei der Frage des Beispiels Regionalisierung in Großbritannien für den Lehrerberuf etwas sehr Wesentliches auf dem Spiel. Ich möchte das in vier Fragen zuspitzend charakterisieren:

1. Wollen wir eine stärkere Konsumentenorientierung oder soll es bei relativer Autonomie mit einem hohen Maß an Professionalität im Lehrerberuf bleiben?
2. Wollen wir einen Zusammenhalt durch Vielfalt im föderativen Bildungssystem erhalten oder soll es um curriculare Einfalt gehen?
3. Wie sieht es aus mit der Frage der Kopplung und der Entkopplung unseres Bildungs- und Beschäftigungssystems? Für den Übergang in das Beschäftigungssystem sind bei uns z.Z. die drei bekannten Abschlüsse entscheidend; insofern besteht eine Kopplung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, die aber gleichzeitig wieder entkoppelt wird, weil die Unternehmen bei der Einstellung ihre eigenen Einstellungsverfahren, Testverfahren u.ä. anwenden. Aber diese Kopplung läßt der Schule den Raum, sich zu entfalten und frei von äußerer Kontrolle ihre relative Autonomie zu bewahren.
4. Was kommt durch den EG-Einfluß ab spätestens 1993 im schulischen Bereich auf uns zu und wie weit ist das auch durch englische Politik geprägt? In einem Papier der EG-Kommission, welches sich mit der Frage „wie könnte die gegenseitige Anerkennung im Bereich der Pflichtschulabschlüsse innerhalb der EG geregelt werden“ befaßt, stößt man auf den Vorschlag, es seien inhaltliche Minimalstandards zu formulieren, die in allen EG-Ländern erreicht werden müssen und die dann sozusagen eine Harmonisierung im Bereich der Pflichtschulen darstellen. Die Formulierung solcher inhaltlichen Minimalstandards stößt sich aber sehr hart im Raum mit der Frage der relativen Autonomie unserer Schule. Diese Vorstellungen tragen auch die Kennzeichen des „National Curriculum“ und sind in ihren Konsequenzen für die professionelle Arbeit der Lehrer unter Umständen gleich zu bewerten. Diese Entwicklungen in England und Wales haben auch deutliche Parallelen zu den bekannten staatlichen Einflüssen im französischen Schulwesen, man könnte sogar sagen, daß diese Entwicklungen traditionellen mitteleuropäischen Schulvorstellungen diametral entgegengesetzt sind.