

Harris, Neville; Gorard, Stephen

Bildungspolitik, Bildungsgesetzgebung und Bildungssteuerung im Vereinigten Königreich

Trends in Bildung international (2009) 22, S. 1-31

urn:nbn:de:0111-opus-50635

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Neville Harris, University of Manchester
Stephen Gorard, The University of Birmingham

Bildungspolitik, Bildungsgesetzgebung und Bildungssteuerung im Vereinigten Königreich

Der vorliegende Beitrag vermittelt einen Überblick über die Schlüsselpolitiken, Trends und Kernprobleme des Bildungswesens im Vereinigten Königreich. In den ersten Abschnitten wird das Hauptaugenmerk auf dem Schulsystem in den frühen Unterrichtsjahren, d.h. den Pflichtschuljahren liegen. In den nachfolgenden Abschnitten geht es um die sich anschließende Sekundarschulbildung und die Verbindungen zur Arbeitswelt. Das Vereinigte Königreich setzt sich zusammen aus den vier Teilstaaten England, Nordirland, Schottland und Wales, die sich in ihren Bildungssystemen zunehmend voneinander unterscheiden. Dort, wo es möglich und relevant ist, gehen wir auf diese Unterschiede in den Systemen, ein, insbesondere zu Anfang des Kapitels. In dem hier zur Verfügung stehenden begrenzten Rahmen ist es aber nicht möglich, die verschiedenen Rechtsgrundlagen jedes Teilstaats im Einzelnen zu diskutieren. Wir werden uns daher im Wesentlichen auf England als dem bevölkerungsreichsten Teilstaat konzentrieren.

1. Historische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen

1.1 Eckpfeiler der derzeitigen Struktur

Im Vereinigten Königreich sind die Gesetze, die sich auf den Bereich des Bildungswesens beziehen, zunehmend regulativ, dabei gleichzeitig aber immer weniger wirksam. Wenn wir 70 Jahre oder mehr zurückschauen, sind aber zwei Gesetze und ein weiterer noch andauernder Prozess aufgrund ihres nachhaltigen Einflusses auf das gegenwärtige Schulsystem als herausragend zu bezeichnen. Dies sind zum einen die zunehmende Dezentralisierung der Politik in den vier Teilen des Vereinigten Königreichs und zum anderen das Bildungsgesetz (*Education Act*) von 1944 sowie das Bildungsreformgesetz (*Education Reform Act*) von 1988. In der Zeit um 1900 war die freie Grundschulbildung (fast) überall im Vereinigten Königreich eingeführt. Hinsichtlich der Sekundarschulbildung sah es 1944 weniger homogen aus, und die überwiegende Mehrzahl der Kinder beendete ihre formale Schulausbildung im Alter von 14 Jahren oder noch früher. Das Bildungsgesetz versuchte das zu ändern, aber es sah noch viel mehr vor. Das Bildungsgesetz von 1944 war Teil einer umfassenden Reform des Wohlfahrtsstaats und schloss weitere Maßnahmen wie unentgeltlichen Schülertransport, medizinische Reihenuntersuchungen für Schulkinder und unentgeltliche Pausenmilch mit ein. Die lokalen Behörden waren aufgefordert, sich der geistigen, mentalen und körperlichen Entwicklung ihrer Schutzbefohlenen in den Schulen anzunehmen. Dies bedeutete, dass neben der Bereitstellung von Pausenmilch und warmen Mahlzeiten Fächer wie Leibeserziehung und Religion und ein tägliches gemeinschaftliches Gebet den Schulunterricht bereicherten.

Die lokalen Schulbehörden hatten die Bereitstellung eines "angemessen" Bildungsangebots für alle Kinder bis zum Alter von 15 Jahren sicherzustellen, und das hieß, dass mehr und größere Schulen benötigt wurden. Zu der Art weiterführender Schulen, die bereitzustellen waren, machte das Bildungsgesetz keine näheren Angaben, doch die damalige Regierung signalisierte deutlich, dass sie mindestens drei Schultypen erwartete. Technische Schulen sollten, wie der Name schon sagt, eine weitgehend nicht-akademische, vorwiegend auf Handwerk und Handel ausgerichtete Vorbereitung auf das Berufsleben ermöglichen. Nur sehr wenige solcher Schulen entstanden oder hielten sich auf Dauer, so dass sich letztlich ein weitgehend zweigeteiltes System herausbildete. Für die akademisch begabteren Schüler waren - ungeachtet ihrer sozialen Herkunft - die *Grammar Schools* vorgesehen. Geplant war, dass über eine Prüfung am Ende der Primarstufe, das heißt im Alter von 11+, etwa 10 -15 % einer Altersstufe für die Aufnahme in die *Grammar School* zugelassen werden sollte. De facto schwankten die Zahlen allerdings erheblich. Geschlechtsspezifische Korrekturen wurden vorgenommen, um die *Grammar Schools* vor einer Mädchen-„Schwemme“ zu bewahren. In ländlichen Gemeinden nahmen einige "*Grammar*"-*Schools* gleich 40 - 50 % der Schüler einer Alterstufe auf, weil es vor Ort nicht genügend Schüler gab, um die fünf oder mehr Schulen, die zur Umsetzung der 20:80-Quote erforderlich waren, auszulasten,

oder die Schulen stellten sich einfach auf unterschiedliche Schulzweige für unterschiedlich begabte Schüler um. So genannte „*Secondary-Modern*“-Schools waren für die Mehrzahl der Schüler gedacht, von denen man nicht annahm, dass sie eine weiterführende Ausbildung über das 15. Lebensjahr hinaus anstreben würden, und für die deshalb ein gemischter theoretischer, allgemein- und berufsbildender Lehrplan entwickelt wurde.

Die aus viktorianischer Zeit überkommenen Schultypen sowohl im Primär- als auch im Sekundarschulbereich des Vereinigten Königreichs wurden großenteils vornehmlich von wohltätigen, missionarischen und religiösen Stiftungen betrieben. Dem wurde in der Gesetzesregelung nach 1944 Rechnung getragen, indem man den Schulen zugestand, ihren auf Religionszugehörigkeit beruhenden Ursprüngen (Church of England, Wales oder Scotland, römisch-katholische Kirche oder jüdische Glaubensgemeinschaft) auch weiterhin verhaftet zu bleiben. Schüler mit erkennbar zusätzlichem Förderbedarf galten als „nicht erziehbar“ und wurden in der Regel in Sonderschulen und Krankenanstalten unterwiesen. Daneben gab es immer auch einen zwar kleinen, aber ambitionierten privaten und schulgeldpflichtigen Sektor „unabhängiger“ Schulen. Das bedeutet, wir haben es bereits seit langem mit großen Unterschieden sowohl innerhalb als auch zwischen den Schulsystemen der vier Teilstaaten des Vereinigten Königreich zu tun. Das Bildungsgesetz von 1944 sah ausdrücklich den Wunsch der Eltern als maßgebend für die Zuweisung des Schulplatzes vor (Goard et al. 2003). Generell konnten die Eltern wählen zwischen schulgeldpflichtigen oder staatlich finanzierten Schulen (zumeist einkommensabhängig), zwischen technischen (sofern vorhanden) oder „*Secondary modern*“-Schulen, sie konnten wählen, ob sie ihrem Kind den Schulbesuch über das 11. Lebensjahr hinaus erlauben wollten (viele taten es nicht), und sie konnten einen bestimmten Religionswunsch angeben (ebenfalls abhängig vom örtlich vorhandenen Angebot). Da das Bildungsgesetz zwar genaue Angaben zur Schulausbildung machte, aber nicht näher auf die Schulen einging, konnten die Eltern auch entscheiden, ihre Kinder „auf andere Weise“ unterrichten zu lassen, was in der Praxis zumeist hieß, zu Hause, sofern sie nachweisen konnten, dass sie dem Kind einen breitgefächerten und ausgewogenen Unterricht ermöglichten.

Die Anhebung des Schulabgangsalters auf 15 Jahre war ein riesiger Schritt; trotzdem wurde die formale Schulausbildung nur in seltenen Fällen weiter fortgeführt. Die Schüler verließen die Schule, um zu arbeiten, häufig ohne eine zusätzliche Ausbildung oder ein Anlernen am Arbeitsplatz. Einige machten eine Lehre. Eine weiterführende Bildung oder Hochschulausbildung waren weitgehend Kindern aus Familien vorbehalten, in denen der Vater einer gelernten, nicht manuellen Tätigkeit nachging. Zum Beispiel besuchten im Jahr 1940 etwa 80 % der Schüler aus Familien, in denen der Vater einer nicht manuellen Tätigkeit nachging, die Universität bis zum ersten Staatsexamen gegenüber nur 2 % der Schüler aus Familien, in denen der Vater einer ungelerten und manuellen Beschäftigung nachging (vielleicht 3 % der Altersgruppe insgesamt). Nach dem Bildungsgesetz von 1944 stiegen die Zahlen allerdings rasch an. Im Jahr 1960 besuchten über 9 % der Altersgruppe die Universität, darunter 27 % Schüler aus Familien mit nicht-manuellen Beschäftigungen und 4 % andere (Gorard et al. 2007).

1.2 Reformen und Neuerungen in den letzten 30 Jahren

In den vergangenen 30 Jahren wurde nach dem Motto „nehmet dem einen und gebet dem anderen“ die Finanzmittel umverteilt, und es wurden mehr Geld und Aufmerksamkeit auf die Schulen, die Vorschul-erziehung (Elementarbereich) und nicht zuletzt die weiterführende Bildung und die Hochschulausbildung gelenkt. Die Mittel dafür wurden der kommunalen Erwachsenenbildung, den Bibliotheken, den allgemeinbildenden Abendschulen, ja sogar der politischen Bildung und der Arbeiterbildung entzogen. Es ist keine Übertreibung, wenn man sagt, dass eine Ausbildung, die nicht zu einem Abschluss führte, der die Ranking-Position in der internationalen Liga anheben konnte, nicht als echtes Lernen angesehen und deshalb auch nicht staatlich finanziert wurde. In einer Zeit, in der die Informations- und Kommunikationstechnik (IKT) die Weiterentwicklung früherer Innovationen wie beispielsweise der *Open University* (der rundfunk- und fernsehgestützten Fernuniversität) ermöglichten und informelles Lernen zu Hause oder in *Drop-in Centres* für viele zur Realität wurde, hat der Autodidakt ironischerweise eher an Ansehen verloren (Gorard and Rees 2002). Bei den meisten kommunalen Angeboten zur Erwachsenenbildung geht es mittlerweile nur noch um die Anwendung der IKT selbst, doch die hier herangebildeten „*Silver-*

surfer", (die älteren Internetnutzer jenseits der 50], haben oft nicht mal eine Vorstellung davon, wofür sie IKT eigentlich brauchen (Selwyn et al. 2006).

Ab den 1960er Jahren veranlassten die örtlichen Schulbehörden die Umwandlung der meisten Sekundarschulen in Gesamtschulen, das heißt in Schulen, die für alle Begabungsniveaus geeignet waren und in die alle Schüler aufgenommen wurden, die man früher auf die *Grammar Schools* und die *Secondary Modern Schools* geschickt hatte. Die kommunale Gesamtschule ist bis heute das Modell, das den meisten Sekundarschulen im Vereinigten Königreich zugrunde liegt. Vielleicht aus politischen und geographischen Gründen vollzog sich in Schottland und Wales der Übergang zum Gesamtschulsystem rascher. Die wenigsten örtlichen Schulbehörden halten in England an dem Auswahlssystem für *Grammar Schools* fest, und noch immer auf dem Weg in Richtung Gesamtschule befindet sich das System in Nordirland, wo noch bis zum Ende des 20. Jahrhundert am Auswahlssystem (und an weitgehender religiöser Segregation) festgehalten wurde. Mit diesen Systemänderungen ging die Notwendigkeit einher, entsprechende Lehrpläne und Abschlüsse anzubieten, die für alle geeignet waren. Während noch 1960 weniger als 20 % der Schüler das *General Certificate of Education O* (O = „ordinary“) erwarben, schlossen 1990 in England und Wales mehr als 80 % mindestens mit dem *Certificate of Secondary Education (GCSE)* ab, das seit 1986 das frühere GCE für Schüler mit dem höchsten Begabungsniveau und das *Certificate of Secondary Education* (sowie einige Varianten) für die als weniger begabt eingestuften Schüler miteinander verband. Diese Gleichstellungsmaßnahme sollte den Schülern die Gelegenheit geben zu zeigen, was sie konnten, anstatt es vom Urteil des Lehrers abhängig zu machen, ob sie für den Schulbesuch zugelassen wurden oder nicht. Die Prozentzahlen der Schüler, die das GCSE (oder ein gleichwertiges Zertifikat) erwarben, stiegen Jahr für Jahr in allen Teilstaaten, und ihre Verteilung nach sozialer Gruppe wie Klasse, Ethnizität, Geschlecht glich sich mit der Zeit immer mehr an (Gorard 2000). Das GCSE wird planmäßig am Ende des Schuljahres erworben, welches auf das Jahr folgt, in dem der Schüler sein 15. Lebensjahr vollendet, und ermöglicht wurde dies durch die erfolgreiche Anhebung des Schulpflichtalters von 15 auf 16 im Jahr 1972. In England und Wales können die Schüler die Schule bis zum *A-Level (Advanced)* oder *AS-Level (Advanced/Supplementary)* der 12. und 13. Oberstufenklasse (der sogenannten „*Sixth Form*“) weiter besuchen. In Schottland schließen die 15jährigen mit dem *Standard Grade* ab und können, wenn sie die weiterführende „*Sixth Form*“ besuchen, *Intermediate, Higher* oder *Higher Advanced Grades* erwerben.

Das Bildungsreformgesetz (*Education Reform Act*) von 1988 war höchstwahrscheinlich das wichtigste einschlägige Gesetz seit 1944 (mit Sicherheit für England und Wales). Mit ihm wurde eine breite Palette an Maßnahmen eingeführt oder vorbereitet, die heute als selbstverständlich gelten. Wo es bislang keinen Lehrplan gegeben hatte, wurde ein Nationaler Lehrplan (*National Curriculum*) eingeführt, der Mindestanforderungen an das Bildungsangebot für alle schulpflichtigen Kinder im Sinne eines spezifischen gleichwohl flexiblen „breiten und ausgewogenen Curriculums“ festlegte. Der Lehrplan unterschied vier Hauptstufen (*Key Stages*) für Schüler von 5-7, 7-11, 11-14 und 14-16 Jahren. Heute gibt es zusätzlich eine Grundstufe (*Foundation Stage*) für die 3-5jährigen. Jede dieser *Key Stages* schloss mit einer Beurteilung (*SAT = scholastic assessment test*) durch den Lehrer oder einer schriftlichen Prüfung ab, und die Leistungsniveaus, die zu erbringen erwartet wurde, waren kriterienbezogen (was mittlerweile die statistische normbezogene Leistungsfestsetzung aus der Zeit der *O-Levels* ersetzt hatte). *Key Stage 4* schloss mit GCSE-Prüfungen ab (oder in zunehmenden Maße mit neueren alternativen Qualifikationstests – siehe unten). Die Standards des Lehrens und Lernens waren durch ein neugegliedertes Schulinspektionssystem (in England unter der Ägide des *Office for Standards in Education - OFSTED*) zu gewährleisten, das Schulen mit schlechten „Leistungen“ ermitteln, namentlich benennen und gegebenenfalls schließen konnte.

Die Schulen erhielten mehr Unabhängigkeit von den örtlichen Kontrollorganen (*'Local Management of Schools' - LMS*), insbesondere hinsichtlich ihres Budgets. Es wurde den Schulen sogar erlaubt, sich der behördlichen Schulaufsicht völlig zu entziehen und beihilfefinanziert (*grant-maintained schools*) zu arbeiten, und es entstand eine neue unabhängige, öffentlich finanzierte Schulform, die *City Technology Colleges*. Eine weitere Schulform ging aus der wachsenden Beliebtheit des muttersprachlichen Unterrichts in Schottland und insbesondere in Wales (das erfolgreiche *Ysgolion Cymraeg*) hervor. Das Recht der Eltern, die von ihnen bevorzugte Schulform für ihr Kind zu wählen, wurde ausgedehnt, und ein späteres

Fallurteil entschied, dass Eltern an jeder gewünschten Schule (selbst außerhalb der Zuständigkeit ihrer Schulbehörde) einen Platz beantragen können, und dass, wenn ein solcher vorhanden sei, dieser bewilligt werden müsse. Auf diese Weise, so stellte man sich vielleicht vor, würden die örtlichen Schulbehörden zur Bedeutungslosigkeit zusammenschrumpfen (bzw. sich nur noch um Aushilfskräfte im Musikunterricht oder sonstige spezielle Angebote kümmern), die Eltern könnten aus einer größeren Vielzahl an Schulformen wählen, und je nachdem, welche Wahl sie trafen, würden die erfolgreichen Schulen florieren, und die nicht erfolgreichen würden sich entweder verbessern oder geschlossen.

In Wirklichkeit hat sich nur wenig geändert. "Erfolgreiche" Schulen sind, gleichsam *per definitionem*, überbelegt, und bevorzugt berücksichtigt werden in der Regel Familien, die im Einzugsbereich der Schule leben; bei Schulen in oder in der Nähe wohlhabenderer Gegenden sind dies natürlich zumeist Familien, die es sich leisten können, dort zu leben. Die meisten Eltern wollen gar keine unterschiedlichen Schulen, sie wünschen sich bessere Schulen, deshalb ist ihre Wahl auch nicht an die Vielfalt der Schulformen geknüpft. Nach etwa sechs Jahren zunehmender sozialer Durchmischung bei den Zulassungen (im Allgemeinen lebten die Mittelstandsfamilien bereits in der Nähe der „guten Schulen“, so dass ärmere Familien kurzfristig am meisten von der Wahlfreiheit profitierten), hatte sich die Situation ausgeglichen (Gorard et al. 2003). Im Sinne der Gleichstellung hatte das Bildungsreformgesetz von 1988 auf Dauer vielleicht den Vorteil, dass Schüler, die zwischen Schulen und Schulbezirken wechseln mussten, die Standardisierung des Nationalen Lehrplans und der *Key Stages* womöglich tröstlich fanden (während ihre Lehrer sie vielleicht restriktiv fanden). Zumindest in dieser Hinsicht war es jetzt nicht mehr so wichtig, wo ein Schüler zur Schule ging. Dies ist Teil der noch andauernden Entwicklung in Richtung Gesamtschulerziehung, die auf der bestehenden Struktur der Gesamtschulen aufbaut, so wie es die Mindestanforderungen an das Bildungsangebot vorsehen.

Als Bestandteil der in zunehmendem Maße öffentlichen Schulinspektionen wurden Test- und Prüfungsergebnisse nach dem Bildungsreformgesetz von 1988 veröffentlicht. Diese Schulinspektionen erhielten wegen der Art, wie sie von der Presse im Stile sportlicher Ligen aufgemacht wurden (von den Schulen, die am besten abgeschnitten haben, bis hinunter zu den schlechtesten), schnell den etwas irreführenden Beinamen "*league tables*". Damit war, zumindest zum Teil, die Absicht verbunden, den Eltern bei der Wahl guter Schulen zu helfen, diese Schulen also mit einer besseren Finanzausstattung zu belohnen und schlechte Schulen anzuspornen, sich zu verbessern, um mehr Finanzmittel zu bekommen (oder andernfalls geschlossen zu werden). In Wirklichkeit sagten diese Ranking-Tabellen und Ergebnislisten den Eltern wenig mehr, als ihnen ohnehin bekannt war, denn die Ergebnisse werden weitgehend durch die Aufnahmequoten der Schulen bestimmt, nicht durch die Schulen an sich. Die *Grammar Schools* zum Beispiel, die ihre Schüler mit Hilfe des 11+ -Tests nach Fähigkeitskriterien auswählen, waren in sämtlichen Tabellen unweigerlich im oberen Drittel angesiedelt. Die Reaktionen der Teilstaaten darauf fielen recht unterschiedlich aus. In England versucht man zunehmend ausgeklügeltere (und somit undemokratische) *League Tables* zu entwickeln, die die Schulaufnahmequoten mittels mathematischer Verfahren korrigieren, wie etwa der CVA-Analyse (*contextualised value-added*), die den Kontext des Schulumfelds berücksichtigt. Das funktioniert nicht, denn das zuständige Ministerium (für Kinder, Schulen und Familien) droht der einen Schulgruppe wegen niedriger (Roh-)Ergebnisse (*raw scores*) mit Schließung, während es zugleich andere aufgrund ihrer wertberichtigten Ergebnisse (*value-added scores*) belohnt (Gorard 2006). Das Verwirrende dabei ist, dass sich rund ein Drittel der Schulen aus der ersten Gruppe auch in der zweiten Gruppe befindet. Die anderen Teilstaaten, angeführt von Wales und Schottland, sind den einfacheren (aber vielleicht auch undemokratischen) Weg gegangen, ihre Gesetzgebung dahin gehend zu ändern, dass die nationalen Ergebnisse nicht mehr veröffentlicht werden.

Das Gesetz über die weiterführende Bildung und die Hochschulbildung (*Further and Higher Education Act*) von 1992 (getrennt für England, Schottland und Wales) vereinte alle *Sixth Form-* und *Further Education-Colleges* in einem einzigen, vom *Further Education Funding Council* – heute ist es der *Learning and Skills Council* – finanzierten, unabhängigen Schulsektor. Auf ähnliche Weise wurden auch alle Hochschuleinrichtungen in den einzelnen Teilstaaten zu einer Körperschaft zusammengeschlossen, finanziert von den *Higher Education Funding Councils* für England, Schottland und Wales. Die Universitäten aus der Zeit vor Einführung des Gesetzes werden heute gelegentlich als "Prä-92"-Einrichtungen bezeichnet. Die

anderen *Higher Education Colleges* und *Polytechnics* sind heute ebenfalls *Universities* (und werden manchmal als Post-92-Einrichtungen bezeichnet). Damit hat sich die Zahl der Universitäten quasi verdoppelt. Im Jahr 1992 erreichten rund 28 % der jungen Menschen die Hochschulreife, 40 % aus Familien mit nichtmanuellem Hintergrund und 14 % sonstige. Mittlerweile sind es etwa 40 % eines Jahrgangs oder noch mehr, die auf eine Hochschule gehen, davon 50 % aus Familien mit nichtmanuellem Hintergrund und circa 22% sonstige. Der einfachste Weg, die Teilhabe an der universitären Ausbildung auszuweiten, ist die Schaffung von mehr (Studienplätzen an) Universitäten (Gorard et al. 2007).

Die letzte Station in dieser notwendigerweise kurzen und selektiven Zeitreise durch 30 Jahre Bildungsreform ist die Lehrplanreform, wie etwa die Einführung des neuen *Curriculum of Excellence* in Schottland, des *Welsh Baccalaureate* in Wales und die 14-19-Reformen in England. In gewisser Weise sind diese ziemlich radikalen Änderungen im "nationalen" Curriculum für die letzte Phase der Sekundarstufe ein Eingeständnis der Niederlage. Die soziale Schichtzugehörigkeit hinsichtlich Bildungsteilhabe und Bildungserfolg hat die Einführung der allgemeinbildenden Sekundarstufe, die Anhebung des Schulabgangsalters, den Niedergang der *Grammar Schools*, die Einführung des Nationalen Lehrplans, die Schaffung einer (gewissen) Wahlmöglichkeit für Eltern, nationale Inspektionen u.v.a. mehr überdauert. Die 14-19-Reformen in England aus dem Jahr 2008 (siehe Abschnitt 3.3) zum Beispiel gehen davon aus, dass der traditionelle allgemeinbildende Lehrplan nicht für alle geeignet ist, und führen erstmals berufsbildende Abschlüsse (*diplomas*) ein, die mindestens dem GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) und den *A-Levels* gleichwertig sein sollen. Die Diplomprüfungen müssen in kooperativen Partnerschaften abgelegt werden, was zu Spannungen in den Verfahrensweisen führt, wie etwa die Veröffentlichung wettbewerbsfördernder und einrichtungsspezifischer *League Tables*. Die Reformen heben das Abgangsalter (ob Schule, College oder Berufsausbildung) auf 17 Jahre an; das bedeutet, die Schulpflichtzeit zählt zu den längsten in Europa, wobei die meisten Schüler heutzutage ab dem 3. bis mindestens zum 17. Lebensjahr die Bildungseinrichtungen besuchen. Und sie entfernen sich von dem, zumindest in der Theorie universellen nationalen Gesamtschulmodell in Schulen und Colleges hin zu „personalisiertem“ Lernen und mehr studentischer Autonomie.

1.3 Geographische, politische, wirtschaftliche und soziale Rahmenbedingungen

Das Parlament in London (Westminster) befasst sich neben den Angelegenheiten des Vereinigten Königreichs irreführender Weise auch mit denen des Teilstaats Englands. Die Ministerien des Öffentlichen Dienstes, die am engsten mit dem Parlament in Westminster verbunden sind, wie das Ministerium für Kinder, Familien und Schulen, befassen sich eigentlich (größtenteils) nur mit England. Es gibt ein Parlament mit Gesetzeskompetenz für Schottland in Edinburgh, das gegenwärtig keine Steuererhebungsbefugnis hat, aber gleichwohl verantwortlich ist für das gänzlich separate Schulsystem. Die repräsentativen Versammlungen für Wales und Nordirland (in Cardiff bzw. Belfast) mit beschränkteren Befugnissen im Vergleich zum Schottischen Parlament, haben einige (allerdings schwindende) Verbindungen zum Öffentlichen Dienst in England bewahrt. Beide Versammlungen sind verantwortlich für die Ausgaben und somit auch für die Schulpolitik. In Anbetracht der nach wie vor vorhandenen Ähnlichkeiten in der Geschichte und Bevölkerung der beiden Teilstaaten hat der unvollständige, noch anhaltende Prozess der Dezentralisierung Gelegenheit gegeben, die Auswirkungen politischer Veränderung im natürlichen Experiment zu untersuchen. Die Hochschulbildung wird von den Teilstaaten finanziert, obwohl die Steuern, aus den sie bezahlt wird, von einer für das gesamte Vereinigte Königreich zuständigen Einrichtung erhoben werden, und das Bewerbungs- und Zulassungsverfahren für die Studenten wird nach wie vor weitgehend zentral über die Zulassungsstelle für Universitäten und Colleges (*Universities & Colleges Admissions Service - UCAS*) gehandhabt.

Das Vereinigte Königreich ist eines der dichtest besiedelten Länder Europas, doch es gibt erhebliche Unterschiede in den absoluten Bevölkerungszahlen der Teilstaaten, der Gebiete um die vier Hauptstädte London, Belfast, Edinburgh, Cardiff, der übrigen Großstädte und der Berg- und Agrarregionen und der Nationalparks. Manchmal erschweren topografische Bedingungen den Zugang zu öffentlichen Dienstleistungen, selbst in weniger entlegenen Gebieten, etwa wenn ein Fluss eine Stadt teilt oder Berge zwei benachbarte Täler trennen. In entlegeneren Gegenden könnte der Einsatz von Informations- und Kom-

munikationstechnik (Kabelfernsehen, drahtlose Netzwerke, Mobilfunkgeräte usw.) die Kommunen sehr wirksam darin unterstützen, den Zugang zu den verschiedenen Bildungsformen zu gewährleisten. Doch gerade in diesen Regionen sind solche Technologien am wenigsten verbreitet und der Nachholbedarf ist entsprechend hoch (Selwyn et al. 2006).

Die Bevölkerungsstruktur im Vereinigten Königreich ist seit langem im ständigen Fluss, da erheblich mehr Abwanderung als Zuwanderung stattfindet. Die Herkunftsländer der Zuwanderer haben sich im Laufe der Zeit verschoben, wobei wirtschaftliche und sonstige Faktoren eine Rolle spielten (Arbeitskräfte aus der Karibik vertrieben, Asiaten aus Afrika, Osteuropäer als Wirtschaftsmigranten, eine wachsende Zahl von Studenten aus Ländern des Pazifischen Raums kehrt nicht in ihre Heimatländer zurück usw.). Auch die unmittelbaren Zielorte der Zuwanderer änderten sich im Laufe der Zeit abhängig von der Art der Beförderungsmittel oder davon, ob bereits Gemeinsamkeiten vorhanden waren. Behörden in der Nähe von Häfen, Flugplätzen, Asylzentren oder Städte wie Bradford haben es örtlich mit relativ hohen Zahlen zu tun (auch wenn die Gesamtzahlen unter Umständen gar nicht so hoch sind). Das hat kurzfristige Auswirkungen auf die Schülerzahlen, insbesondere auf die Zahl nicht englischsprachiger Schüler. Im Laufe der Zeit und im Wechsel der Generationen ziehen Einzelpersonen oder Familien vielfach in andere Gegenden des Vereinigten Königreichs, werden aber häufig durch nachrückende Zuwanderer ersetzt. Die historischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen der verschiedenen Zuwanderergruppen sind zumindest teilweise eine Erklärung dafür, dass die Leistungen einiger Minderheitengruppen im Vereinigten Königreich auffällig unter oder über dem erwarteten Niveau (*under-* oder *over-achievement*) liegen. Diese Gruppen bringen bei ihrer Ankunft einen anderen Bildungs- und Berufshintergrund mit, und manche Unterschiede verschwinden mitunter erst nach einigen Generationen.

Die soziale Klasse, gemessen am Beruf oder an der Bildung der Eltern, ist und bleibt die wichtigste Variable für Bildungsteilnahme und Chancengleichheit im Vereinigten Königreich. Status und Bildungsniveau innerhalb der Familie werden in erheblichem Umfang reproduziert, und es werden lebhaft Debatten darüber geführt, ob das Ausmaß dieser Reproduktion geringer wird, zunimmt oder gleichbleibend ist. Bis zu einem gewissen Maße wird das Bild der sozialen Mobilität von den verwendeten Datenbeständen, den analytischen Annahmen und den gewählten Maßeinheiten (Einkommen, Schulausbildung, Berufsgruppe oder „kulturelles Kapital“) bestimmt. Die Definition gesellschaftlicher Klassen und die Bevölkerungsverteilung zwischen diesen Klassen sind zeitlichen Veränderungen unterworfen, doch die Rolle der Klasse bleibt eine stark plausible Determinante für den Bildungserfolg. Die Besorgnis darüber war der treibende Faktor für viele der oben erwähnten Bildungsreformen. Einer der Gründe für so richtungweisende Reformen wie dem Bildungsgesetz (*Education Act*) von 1944 war der Wunsch, diesen Einfluss des familiären Hintergrunds zu eliminieren und Bildungswege zu schaffen, die jedem begabten jungen Menschen offenstanden. Ironischerweise richten die Schulen heute, 64 Jahre später, in zunehmendem Maße den Appell an die Eltern, sie bei der Vermittlung von Leistungsbereitschaft, Regelmäßigkeit des Schulbesuchs und staatsbürgerlichem Verhalten zu unterstützen.

In einem ähnlichen Bemühen, die schulischen ‚Standards‘ anzuheben, wird der Unterricht von der Vorschule über die Hochschule bis zu Erwachsenenbildung ein zunehmend professionalisiertes Unterfangen. Anfangsqualifikationen sowohl fachlich wie pädagogisch, ständige Fort- und Weiterbildung und Inspektionen und Rechenschaftsberichte sind die Regel. Jeder, der mit Kindern arbeitet, muss ein einwandfreies polizeiliches Führungszeugnis nachweisen können. Gleichzeitig scheint das Ansehen von Lehrern auf der sozialen Rangskala gesunken zu sein, ob als Folge dieser Entwicklung oder nicht. Der zunehmende Ausbildungs- und Inspektionsbedarf ist fast wie ein Vorwurf für die Versäumnisse in der Vergangenheit. Nichtsdestoweniger gibt es heute mehr Lehrer denn je im Vereinigten Königreich, und in einigen Studienfächern, wie beispielsweise Mathematik, ergreifen die bei weitem meisten Absolventen später den Lehrerberuf (Gorard et al. 2006).

2. Grunddaten, Organisation und Verwaltungsstruktur des Bildungssystems (England)

2.1 Gegenwärtige Leitgedanken und Grundsätze der Bildungspolitik

In England werden über 8 Millionen Schüler in annähernd 25,000 Schulen unterrichtet (DCSF/National Statistics 2008g: Tabelle 2.1; alle statistischen Angaben in diesem Abschnitt sind dieser Veröffentlichung entnommen und auf das Jahr 2007 bezogen). Rund 18 000 dieser Schulen sind Primarschulen (*Primary Schools*) für Kinder im Alter von 4 beziehungsweise 5 bis 11 Jahren; 3 400 sind Sekundarschulen für Schülern ab dem Alter von 11 oder 13 Jahren bis zum 16. bzw. 18. Lebensjahr; von diesen gelten annähernd 2 900 als ‚*Specialist Schools*‘; 56 sind *Academies* oder kommunale Fachoberschulen (*City Technology Schools*), die von Schülern derselben Altersgruppe besucht werden wie die Sekundarschulen; 450 sind sogenannte *Pupil Referral Units* (eine alternatives Angebot für Kinder, die vom Schulbesuch ausgenommen oder für den Besuch einer gewöhnlichen Schulen nicht geeignet sind); 1 000 sind Sonder- oder Förderschulen für Schüler mit Lernschwierigkeiten oder Behinderungen – obschon die Mehrzahl dieser Kinder in den *Primary* und *Secondary Schools* unterrichtet wird; und 2 300 sind private (bzw. „unabhängige“) Schulen. Die meisten der genannten Schultypen gibt es sowohl in der koedukativen (gemischten) Form als auch als reine Jungen- oder Mädchenschule: keine der Schulformen ist verbindlich vorgeschrieben, die kommunalen Behörden müssen aber sicherstellen, dass es in ihrem Einzugsbereich für beide Geschlechter die Wahlmöglichkeit gibt, eine reine Mädchen oder eine reine Jungenschule zu besuchen (siehe Harris 2007, Kap. 4). In jüngerer Zeit werden staatliche Schulen dazu ermuntert, kooperative Partnerschaften mit *Further Education Colleges*, *Universities*, *Business Schools* und *Independent Schools* einzugehen. Darüber hinaus gibt es eine kleine aber wachsende Zahl von Schulen, in denen alle Pflichtschuljahrgänge (*All-Age Schools*) unterrichtet werden.

Es gibt eine große Vielfalt an Schultypen, ein Merkmal, das von vielen Eltern begrüßt wird (Ivens 2008). Diese Vielfalt ist sowohl Ausdruck der traditionellen Berücksichtigung der Religionszugehörigkeit als Grundlage für die Wahl der Schulform als auch des ideologischen Bekenntnisses zu verschiedenen Modellen der Schulführung. Weniger als 20 % der staatlichen Sekundarschulen und mehr als 33 % der staatlichen Primarschulen zum Beispiel sind konfessionelle Schulen, d. h. religiös geprägte Schulen, die an eine bestimmte Religion gebunden sind. Die meisten dieser konfessionsgebundenen Schulen sind römisch-katholische oder anglikanische Schulen; darüber hinaus gibt es aber auch 37 jüdische Schulen, sieben muslimische und vier Schulen, die anderen Religionsgemeinschaften verbunden sind (z. B. der Gemeinschaft der Sikh). Die verschiedenen Schultypen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer internen Führungsstrukturen und des Grads ihrer Autonomie von der örtlichen Schulaufsichtsbehörde. Es gibt sechs Kategorien so genannter „*maintained schools*“, so gibt es ‚*community*‘, ‚*voluntary aided*‘ (VA), ‚*voluntary controlled*‘ (VC), ‚*foundation*‘ (von ihnen gibt es heute zwei Typen), ‚*special*‘ und ‚*foundation special*‘ sowie zwei weitere Schulformen für Kinder im Alter von 11 Jahren oder darüber: d. h. die ‚*City Technology Colleges*‘ und die ‚*Academies*‘ in städtischen Gebieten, die von externen Organisationen gesponsert werden, obwohl sie den Großteil ihres Haushalts aus öffentlichen Mitteln bestreiten. Konfessionsgebundene Schulen (siehe oben) gehören entweder der Kategorie VA oder der Kategorie VC an. Die Mehrzahl der Schüler (71 % der Schüler im Primarschulalter und 84 % der Schüler im Sekundarschulalter) werden in Schulen unterrichtet, die nicht konfessionell gebunden sind. Lediglich 5 % der Schüler in öffentlich finanzierten Sekundarschulen besuchen Schulen, die ihre Schüler auf der Grundlage ihrer akademischen Befähigung auswählen dürfen (‚*Grammar Schools*‘) Einer wachsenden Zahl von Schulen ist es grundsätzlich erlaubt, einen Teil ihrer Schüler auf der Grundlage ihrer Befähigung in speziellen Fächern auszuwählen.

Als 1997 die derzeitige Labourregierung die Regierung übernahm (unter dem Motto „*New Labour*“) verkündete sie zwar, dass in Bezug auf Erziehung und Bildung ‚Standards wichtiger als Strukturen‘ seien (Ministerium für Bildung und Beschäftigung 1997a), doch gleichzeitig war klar, dass sie ohne Veränderungen in den grundlegenden Rahmenbedingungen des Bildungssystems nicht in der Lage sein würde, die breit angelegten Ziele ihrer Reformen zu erreichen, die eine Verbesserung des Gesamtleistungsniveaus der Schüler, insbesondere von Schülern aus benachteiligten Gruppen (Schüler, die soziale Ausgrenzung erfahren oder Gefahr laufen, sozial ausgegrenzt zu werden) einschlossen. Gleichwohl versuch-

te sie, indem sie implizit den strukturellen *status quo* aufrecht erhielt, möglicherweise etwaige Bedenken zu zerstreuen, dass es wieder zu der massiven Einmischung in die Schulführung kommen würde, wie zu Zeiten der vorherigen 18 Jahre dauernden konservativen Regierung, insbesondere zu einer erheblichen Einschränkung der Rolle und der Befugnisse der örtlichen Schulbehörden. Den örtlichen Schulbehörden (in England existieren 150 solcher Behörden, die heute im Allgemeinen kurz als ‚*local authorities*‘ bezeichnet werden) oblag die Kontrolle über den säkularen Lehrplan und die Ernennung des Lehrpersonals sowie die Haushaltskontrolle über einzelne Schulen, doch mit dem *Aducation (No 2) Act* 1986 und dem *Education Reform Act* von 1988 hatte sich das geändert. Gleichzeitig gab es keine wirkliche Umkehr weder, was die Zentralsisierung der Befugnisse und der Politikrichtung in der Zeit vor 1997 anging, noch in der Art und Weise, wie die Schulen selbst an der Basis geführt wurden. Während sich im Wesentlichen diese Sicht durchgesetzt hat, fanden in einigen strukturellen Bereichen bedeutende Veränderungen statt, insbesondere in den vielen internen Schlüsselprozessen der Bildungsadministration, Prozessen, wie sie etwa den Änderungen im Zuschnitt und in der Organisation des Schulsystems zugrunde liegen, der Zuweisung und Zulassung von Schülern, der Schuldisziplin und der Regulierung von Schulen und örtlichen Schulbehörden durch Inspektion, Berichtswesen und andere Mechanismen (gleichwohl wurde die offizielle Kategorisierung einer Schule am Ende dieses Prozesses als „*failing school*“ oder „*underachieving school*“ beibehalten). Vor allem die Tendenz zu vermehrter Regulierung der Schule und der Schulführung hat sich im Laufe des letzten Jahrzehnts beschleunigt, insbesondere im Bereich der Festlegung von Standards, der Leistungsfeststellung und des Berichtswesen. Wie Balarin und Lauder (2008: 13) jüngst feststellten, hat sich die „staatliche Kontrolle in einem nie gekannten Ausmaß verstärkt.“

Die regulatorische und politische Weisungsbefugnis liegt in der Hand der zentralen Regierung, namentlich der zuständigen Minister und Staatsminister. Die ihnen unterstellten Ministerien der Zentralregierung sind seit 2007 das Ministerium für Kinder, Schulen und Familien (*Department for Children, Schools and Families - DCSF*) und das Ministerium für Innovation, Universitäten und Facharbeit (*Department for Innovation, Universities and Skills - DIUS*) Gleichwohl üben auch die quasi-autonomen öffentlich-rechtlichen Körperschaften, die für die Finanzierung und Qualitätssicherung in allen Bereichen des Schulsektors zuständig sind, wie der *Learning and Skills Council* für England (der den Bereich der ‚*further education*‘ abdeckt, der vollzeitschulischen Ausbildung für Jugendliche ab 16 Jahren und jede Art der Ausbildung für Menschen über 18 Jahren, die keine Hochschulausbildung ist), der *Higher Education Funding Council for England (HEFCE)* und das *Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills (Ofsted)* regulatorische Kontrolle aus. Der Umfang der zentralen Regulierung im englischen Schulsystem ist wirklich phenomenal. Sie erstreckt sich, neben den bereits erwähnten Prozessen, auf jede einzelne Facette des Bildungswesens, so auch auf die Art und Weise, in der Einrichtungen finanziert und geführt, Lehrpläne in Schulen strukturiert und dargeboten Standards der Lehre und des Lernens überwacht und nachgewiesen (einschließlich der Zielsetzungen für Schülerleistungsniveaus), Hilfsdienste (wie Mahlzeiten, Beförderung und Finanzhilfen für Studenten) bereitgestellt und Lehrpersonen ernannt, befördert, belobigt und diszipliniert werden. Der Minister hat gesetzliche Vollmachten, die gerichtlich durchsetzbar sind, Weisungen an Körperschaften zu erlassen, denen die Bereitstellung von Bildungsangeboten obliegt, wenn diese ihren Pflichten nicht nachkommen oder sie in ungesetzlicher Weise ausüben. Bürger greifen außerdem häufig zu Mitteln des Rechtsstreits oder klagen gegen die Maßnahmen dieser Körperschaften, und seit 2000 (dem Jahr des Inkrafttretens des *Human Rights Act*) geht es in vielen solcher Fälle um angebliche Beschränkungen der Rechte nach Maßgabe der Europäischen Konvention für Menschenrechte (siehe Harris 2005a).

2.2 Der gesetzliche Rahmen des Bildungssystems

Gesetze und Erlasse untermauern die zentrale Kontroll- und Weisungsbefugnis im englischen Bildungssystem. Das *Primärrecht* in Form von Gesetzen (*Acts of Parliament*) ist ein hervorstechendes Merkmal und ein wesentliches Instrument der Bildungsreform. Die Bildungspolitik hat schnelle Reformen in den vergangenen drei Jahrzehnten zu ihrem Markenzeichen gemacht, was sich in der Zahl neuer Gesetze niederschlägt. Das Bildungsgesetz von 1944 (siehe Abschnitt 1) blieb bis in die 1980er Jahre hinein nicht nur das wichtigste Bildungsgesetz überhaupt, es blieb in all dieser Zeit auch unverändert. Vor allem in den letzten zehn Jahren wurden aber viele sehr umfangreiche und komplexe Gesetze eingeführt, die die

Organisation und Verwaltungsstruktur des Bildungswesens betreffen und den rechtlichen Rahmen höchst kompliziert machen (nähere Einzelheiten hierzu finden sich bei Harris 2007). Die wichtigsten Maßnahmen waren der *School Standards and Framework Act (SSFA)* von 1998 (294 Seiten), der *Learning and Skills Act* von 2000 (135 Seiten), der *Education Act* von 2002 (221 Seiten), der *Education Act* von 2005 (153 Seiten) und der *Education and Inspections Act (EIA)* von 2006 (262 Seiten). Die Gesetzeslage aus der Zeit vor 1997 findet im *Education Act* des Jahres 1996 ihren Niederschlag, dem umfangreichsten Bildungsgesetz, das es je gab und das noch immer in Kraft ist. Derzeit liegt dem Parlament mit der *Education and Skills Bill* eine weitere ebenfalls sehr umfangreiche Gesetzesvorlage vor. Die Komplexität des Gesetzeslage spiegelt sich nicht nur in den sehr stark ins Detail gehenden Bestimmungen innerhalb der einzelnen Gesetze wider, sondern auch in der Art, wie neue Gesetze die bestehenden Gesetze ändern bzw. ergänzen oder neue, für sich stehende Bestimmungen einbringen. Darüber hinaus ist es ein besonderes Merkmal der Sozialgesetzgebung des Vereinigten Königreichs, dass Gesetze die Ermächtigung zur Ausübung des Sekundärrechts erteilen, wie dem Erlassen von Richtlinien oder Verordnungen durch Angehörige des Exekutive (Minister und Staatsminister). Diese Form von Rechtsverordnungen kann sehr schnell umgesetzt werden, vielfach mit minimaler parlamentarischer Prüfung oder Debatte. Im Bereich des Bildungswesens wird dadurch dem ohnehin höchst komplizierten gesetzlich gefassten Rechtsrahmen eine erhebliche Anzahl zusätzlicher Details hinzugefügt.

2.3 Die Verwaltungsstruktur des Bildungssystems

Die Art und Weise, in der Gesetze die Steuerung des Bildungswesens in England regulieren, lässt sich am Beispiel der Schulverwaltungsräte darstellen. Nach dem Gesetz muss jede Schule einen Schulverwaltungsrat haben, der den Status einer gesonderten Körperschaft hat. Diesem obliegt die Gesamtauf- sicht und Zuständigkeit für den Betrieb einer Schule. Gemäß den Bestimmungen des Bildungsgesetzes von 2002, hat der Schulbetrieb unter der Leitung des Schulverwaltungsrats zu erfolgen. Zuständig für den täglichen Schulbetrieb und das Management der Schule sind der Schulleiter (*head teacher*) und das Lehrerkollegium (*senior staff*). Dem Schulverwaltungsrat obliegt die Finanzverwaltung für die Schule, deren Budget ihm von der örtlichen Behörde übertragen werden muss (siehe unten). Die Zusammensetzung des Schulverwaltungsrats ist zum einen durch Bestimmungenⁱ vorgegeben, die verschiedene Kategorien von Schulverwaltungsratsmitgliedern vorsehen, und zum anderen durch das ‚Verwaltungsinstrument‘ der Schule. Dem Schulverwaltungsrat einer kommunalen Schule müssen zwischen 9 und 20 Mitglieder angehören, von denen mindestens 33 % Eltern sind, nicht mehr als 33 % der Verwaltungs- ratsmitglieder und nicht weniger als zwei müssen Angehörige des Lehrerkollegiums sein, 20 % müssen Mitarbeiter der örtlichen Schulbehörde sein und nicht weniger als 20 % müssen Angehörige der kommunalen Verwaltung sein. Verwaltungsratsmitglieder, die sich aus der Elternschaft oder dem Lehrerkollegium rekrutieren, müssen nach einem vorgegebenen Prozedere gewählt werden (wenn sich der Schulleiter bereit erklärt, dem Verwaltungsrat anzugehören, muss er nicht gewählt werden), Angehörige der kommunalen Verwaltung müssen von den amtierenden Verwaltungsratsmitgliedern ernannt werden und Mitarbeiter der lokalen Schulbehörde werden von ihrer Behörde benannt. In gesonderten Bestimmungen werden die Verfahren geregelt, die der Schulverwaltungsrat in seinen Sitzungen zu befolgen hat.ⁱⁱ Auch die Gründe, aus denen einer Person das Amt im Schulverwaltungsrat entzogen werden kann, etwa bei Vorliegen einer rechtskräftigen Verurteilung aufgrund einer begangenen Straftat, werden in den Bestimmungen dargelegt.

Diese Anforderungen an die Schulverwaltungsräte bilden lediglich das Fundament des breitgefassten regulatorischen Rahmens, der für das Betreiben von Schulen vorgesehen ist. Doch auch sie können jederzeit im Rahmen einer Bildungsreform wieder geändert werden. So wurden zum Beispiel mit dem Bildungs- und Inspektionsgesetz (*Education and Inspections Act, EIA*) aus dem Jahr 2006 die allgemeinen Pflichten der Schulverwaltungsräte geändert. Solche Änderungen verraten uns in der Tat eine Menge über die derzeitigen politischen Anliegen der Regierung. Erstens müssen die Schulverwaltungsräte ihre Rolle jetzt in einer Weise ausüben, dass „das Wohlbefinden der Schüler in der Schule“ und „der Zusammenhalt in der Gemeinschaft gefördert“ wird. Darin spiegelt sich sowohl die Auferlegung einer Verpflichtung seitens der Regierung wider, das Wohl der Kinder und Jugendlichen zu verbessern und ihr Wohlergehen zu fördern (Department for Education and Skills 2004a) – es gibt konkrete Befürchtungen

bezüglich der psychischen Gesundheit von Schülern infolge von sozialem Stress und Mobbing durch Schulkameraden, und von Fettleibigkeit – sowie die Sorge um rassistische Spannungen in den Schulen, insbesondere als Folge sozialer Segregation. Zweitens hat sich der Verwaltungsrat einer Schule jetzt nach dem für den jeweiligen Schulbezirk erarbeiteten “Plan für Kinder und Jugendliche” (*‘children and young people’s plan’*) zu richten. Zuständig für die Erarbeitung dieses Plans, der die Bereiche Bildung und Erziehung und Sozialfürsorge abdeckt, ist die örtliche *Children’s Services Authority*, eine Schul- und Fürsorgebehörde (die Teil der örtlichen Schulbehörde ist). Durch ihn werden die kommunalen Dienste für Bildung und Erziehung einerseits und Sozialfürsorge andererseits in einen gemeinsamen Rahmen eingebunden, wie er durch den *Children Act* von 2004 vorgeschrieben wird; ein Aspekt dieses Rahmens ist, dass der zuständige Minister nach Maßgabe des EIA 2006 befugt wäre, “die örtliche Schulbehörde” in eine “örtlichen Behörde” umzuwandeln, was im Klartext heißt, dass die wesentlichen Funktionen nicht mehr von einer gesonderten juristischen Person ausgeübt würden. Diese Entwicklungen sollen einen Beitrag zu einem kohärenteren und ganzheitlicheren Unterstützungsansatz in diesem Bereich leisten unter der politischen Maßgabe “Jedes Kind zählt” (Chief Secretary to the Treasury 2003. Im *‘Children and Young People’s Plan’* muss stehen, was die Behörde zu tun gedenkt, um unter anderem die Bildung und Erziehung und das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen und ihren “Beitrag für die Gesellschaft” zu verbessern. Darüber hinaus veröffentlichte das Ministerium für Kinder, Schulen und Familien (DCSF) im Jahr 2007 einen nationalen *Children’s Plan*, der eine breite Palette politischer Zielsetzungen aufzeigt, um die Lücke im schulischen Leistungsniveau für Kinder mit benachteiligtem Hintergrund zu schließen (DCSF 2007). Maßnahmen wie diese, die dazu dienen, das Wohlergehen und die Chancen aller Kinder zu verbessern, sollen insbesondere sozial schwachen Kindern zugute kommen. Der Verordnungsweg wird in der Tat benutzt, um Bildung und Erziehung einen zentralen Platz bei der Bewältigung der Probleme sozialer Randgruppen einzuräumen durch Maßnahmen wie Senkung der Schulausschlussrate, Anhebung des Leistungsniveaus bei Schülern mit sozial schwachem Hintergrund, Erhöhung des Anteils an Jugendlichen jenseits des Schulpflichtalters, die weiterführende Schulen besuchen; Erweiterung des Hochschulzugangs und Gewährleistung, dass die effektive Möglichkeit der Schuwahl auf alle sozialen Klassen ausgeweitet wird, zum Beispiel durch eine verbesserte Bereitstellung von Schülertransporten und Angebote an Eltern, die Hilfe öffentlich finanzierter Schulwahlberater in Anspruch zu nehmen (siehe Department for Education and Skills 2003; 2005b; 2007).

Um auf das Beispiel der Gesetzeslage für die Schulverwaltung zurückzukommen: eine weitere Änderung der allgemeinen Pflichten von Schulverwaltungsräten sah das EIA 2006 dahin gehend vor, dass jetzt “allen durch Eltern oder Schüler vorgetragenen Ansichten Rechnung zu tragen” ist. Das ist eine interessante Entwicklung, denn obschon man hier in gewisser Weise der Tradition erweiterter Beteiligungspflichten gegenüber Eltern und in einigen Fällen Schülern in Belangen der schulischen Organisation und Verwaltung, wie im Falle eines Schulwechsels, folgt, ist es das erste Mal, dass die Meinung der Eltern über den allgemeinen Betrieb einer Schule von Gesetz wegen Berücksichtigung finden muss. Es ergänzt die mit dem Bildungsgesetz aus dem Jahr 2002 eingeführte Maßgabe, dass örtliche Behörden und Schulverwaltungsräte einer zentralen Richtlinie Rechnung tragen müssen, der entsprechend Schüler in sie betreffenden Angelegenheiten zu beteiligen sind, einer Richtlinie, die “vorsehen muss, dass die Ansichten eines Schülers seinem Alter und seinem Einsichtsvermögen entsprechend Berücksichtigung finden”ⁱⁱⁱ (und damit einer allgemeinen Verpflichtung nach Artikel 12 der Konvention über die Rechte des Kindes folgt).

In der Vergangenheit musste der Verwaltungsrat einer Schule eine jährliche Elternsitzung einberufen, um Gelegenheit zur Erörterung seines Jahresberichts und die Art und Weise seiner Amtsausübung zu geben. Diese wurde in Einzelfällen ersetzt durch die Auflage einer internet-gestützten Berichtsführung, aber nie hat es eine spezielle Verpflichtung gegeben, die Meinung der Eltern in Betracht zu ziehen. Für Beschwerden einzelner Eltern oder Gruppen über die Art und Weise der schulischen Betreuung gibt es dagegen schon seit langem ein gesondertes Verfahren. Die Meinung der Eltern zu berücksichtigen heißt nicht unbedingt, sich auch danach zu richten. Eltern genießen zwar einige unmittelbare Mitspracherechte, wie etwa das Recht, darüber abzustimmen, ob eine Schule an der Zulassung auf der Grundlage akademischer Befähigung festhalten soll, oder das Recht, sich in den Schulverwaltungsrat wählen zu lassen, doch der Umfang ihrer kollektiven Befugnisse im schulischen Bereich (zumal, wenn sie aus sozialen schwachen Gruppen kommen) ist begrenzt. In der Tat wurden ihre Mitspracherechte mittlerweile in

Anbetracht des zunehmenden Bedarfs an Managementkompetenz und Professionalität, die die Leitung einer Schule erfordert, mehr oder weniger marginalisiert. Obwohl also die Förderung eines "Partnerschafts"-Modells hinsichtlich der Beteiligung der Eltern in Fragen der Erziehung ihrer Kinder eine gewisse politische Kontinuität hat (siehe Moon and Ivens 2004) und auch im *Children's Plan* - der neue gesetzliche Regelungen verspricht, die den Eltern regelmäßige Information durch und Kontakt mit dem Lehrpersonal sowie die Schaffung neuer "Elternräte" garantiert, um zu gewährleisten, dass die Stimme der Eltern in der Schule gehört wird, erneut bekräftigt wird - ist das Modell eher auf den Einzelfall ausgerichtet. Die kollektive Rolle der Eltern im Bereich der Schulverwaltung bleibt begrenzt.

Eine weitere Facette der Politik der Zentralregierung im Hinblick auf die Verbesserung der Bildungschancen von Kindern, die der Gefahr sozialer Ausgrenzung ausgesetzt sind, ist die Förderung einer stärkeren Verantwortungsübernahme seitens der Eltern. Während auf der einen Seite den Eltern mehr „Befugnisse“ eingeräumt werden durch Ausübung der elterlichen Schulwahl und der Mitsprache (Harris 2005b), verfolgt die Labour-Regierung zugleich das strikte Politikziel, die Eltern für das Verhalten ihrer Kinder in die Verantwortung zu nehmen und sie vermehrt in den Lernprozess ihrer Kinder einzubinden. Auf diese Weise, so heißt es, wurde ein Teil des Handlungsdrucks, um das Leistungsniveau bei Kindern anzuheben, auf die Eltern verlagert (Alldred et al. 2002). Wie in Abschnitt 4 des vorliegenden Kapitels näher ausgeführt, wird die Pflicht der Eltern, die dafür zu sorgen haben, dass ihre Kinder regelmäßig zur Schule gehen und sich im Unterricht anständig betragen, untermauert sowohl durch relativ „sanfte“ Maßnahmen wie freiwillig getroffene Vereinbarungen zwischen Schule und Elternhaus (*Home-School-Agreements*), wie sie im Rahmen des *School Standards and Framework Act 1998* eingeführt wurden, als auch durch „härtere“ Maßnahmen wie *penalty notices* (Bußgeldbescheide, die die Schulen verschicken), *parenting orders* (Elternverfügungen) oder strafrechtliche Sanktionen bis hin zu gerichtlich verhängten Gefängnisstrafen (die im Jahr 2000 wieder eingeführt wurden). Die Rechte der Eltern auf Entscheidungsfeldern, die die Schulwahl oder den Zugang zu Informationen betreffen, haben, anstatt den Eltern mehr Befugnisse zu geben, eher ihre Verantwortung für die Erziehung ihrer Kinder vergrößert. Der Druck, der auf den Eltern lastet, die richtige Wahl für ihre Kinder zu treffen, ist mit der Erweiterung ihrer Rechte nur gestiegen. Zum Beispiel ist das Schulzulassungsverfahren, in dem die Eltern ein bedingtes Wahlrecht haben, „alles andere als ermächtigend“, vielmehr ist er „eine zeitaufwändige Sache, die für viel Verdruss im Leben vieler Familien sorgt“ (House of Commons 2004). Im Zweijahreszeitraum 2006-2007 klagten Eltern in 80010 Fällen gegen die getroffenen Zulassungsentscheidungen, in fast einem Drittel der Fälle mit Erfolg (DCSF/National Statistics 2008a, Tabelle 1).

Die Verwaltung der Rechtsbehelfe für Schulzulassungen ist ein ständiges Aufgabengebiet der örtlichen Schulbehörden. Die Rolle der örtlichen Behörden als dem wichtigsten Partner für die Bereitstellung des Bildungsangebots nach 1944 und ein wesentliches demokratisches Element in der Gestaltung des örtlichen Bildungsangebots wurde, wie bereits gesagt, radikal beschnitten, insbesondere als Folge der gesetzlich vorgeschriebenen Übertragung des Finanz- und Haushaltsmanagement auf die einzelnen Schulen (siehe oben). Die heutige Rolle der örtlichen Schulbehörden hinsichtlich der Bereitstellung von Bildungsangeboten ist im Wesentlichen eine planende und fördernde, obwohl sie auch weiterhin über gesetzliche Zuständigkeiten in bestimmten Schlüsselgebieten verfügen, etwa der Durchsetzung des Schulbesuchs und der Gewährleistung, dass Kinder, die einen besonderen Förderbedarf haben, festgestellt werden und die erforderliche Förderung erhalten, einschließlich von Fördermaßnahmen, die von der Schulbehörde selbst angeboten werden. Die derzeitige Regierung betrachtet die örtliche Schulbehörde als eine Instanz, der eine strategische Rolle zukommt, indem sie entscheidet, wann und wo neue Schulen benötigt werden, dabei aber „das Bildungsangebot eher beaufsichtigt als bereitstellt“ (Department for Education and Skills 2005b: 103). Die Regierung hat tatsächlich darüber nachgedacht, den Schulbehörden die Befugnis zur Einrichtung neuer Schulen zu entziehen und allein kommunalen Verbänden oder anderen Organisation zu erlauben, sich um die Einrichtung einer Schule in ihrem Einzugsgebiet zu bewerben, ist in der Folge allerdings wieder davon abgerückt, indem sie auch den örtlichen Behörden zugestand, selbst als Bieter aufzutreten. Die örtlichen Schulbehörden sind auch weiterhin befugt, an problematischen Schulen zu intervenieren, einschließlich des Entzugs der Kontrolle über den Schulhaushalt durch den Schulverwaltungsrat; sie haben insofern eine Bremserfunktion, wenn die Managementkontrolle in einer Schule nicht mehr funktioniert. Ihre Aufgabe nach dem Bildungsgesetz von 1996, einen Beitrag zur „spirituellen, moralischen, geistigen und körperlichen Entwicklung der Men-

schen in ihrem Gemeinwesen“ zu leisten, indem sie für die Bereitstellung eines „effizienten“ Primar-, Sekundar- und weiterführenden Unterrichtsangebots in ihren Zuständigkeitsbereichen Sorge tragen, besteht weiterhin, wie auch die Aufgabe sicherzustellen, dass eine ausreichende Zahl von Schulen mit einem geeigneten Bildungsangebot für die örtliche Bevölkerung vorhanden ist. Im Rahmen der Bereitstellung eines solchen Bildungsangebots sind die Behörden (seit 2006) gehalten, „ein vielfältiges Schulangebot bereitzuhalten“ und der elterlichen Schulwahl mehr Möglichkeiten einzuräumen.

Der erwähnte allgemeine Trend, den Eltern begrenzte Befugnisse einzuräumen, spiegelt sich auch in der neuen gesetzlichen Verpflichtung der örtlichen Schulbehörden wider, jedwede Äußerungen von Eltern ihr gegenüber zu der Art und Weise, wie die Behörde ihren obengenannten „hinreichenden“ schulischen Aufgaben gerecht wird, zur Kenntnis zu nehmen und schriftlich darauf einzugehen, obwohl hier wahrscheinlich eher an eine Art individuellen Beschwerdeprozess gedacht wurde, als daran, Gelegenheit zur kollektiven elterlichen Einflussnahme zu geben. Das Bildungsgesetz von 2006 erlegte den lokalen Schulbehörden auch die neue Verpflichtung auf, ihren Aufgaben mit Blick auf die „Förderung hoher Standards ... und die Erfüllung des persönlichen Bildungspotentials eines jeden Kindes“ nachzukommen. Diese letzte, vielleicht etwas hoch gegriffene und eigentlich nicht durchsetzbare Forderung steht eindeutig im Zusammenhang mit dem allgemeinen Politikziel des „personalisierten Lernens“ (eine „auf das einzelne Kind und den einzelnen Jugendlichen zugeschnittene Bildung“) (Department for Education and Skills 2005b: 4.1). Mit dem *Children's Act* aus dem Jahr 2004 wurde den örtlichen Schulbehörden darüber hinaus die spezifische Verpflichtung auferlegt, das Erreichen der Bildungsziele durch „betreute“ Kinder zu fördern.

2.4 Finanzierung des Bildungssystems und seiner Infrastruktur

Die örtlichen Schulbehörden erhalten von der Zentralregierung die Finanzmittel für die Bereitstellung des Bildungsangebots auf der Grundlage der Berechnungen im Rahmen der standardisierten Ausgabenveranlagung (*standard spending assessment*), die die Basis der Finanzmittelzuweisung jeder Behörde bildet, sie erhalten aber auch Zuschüsse nach spezifischen Beihilfeplänen wie dem *Ethnic Minority and Travellers Achievement Grant* (siehe Abschnitt 4.4), für die Bereitstellung von Oberstufenunterricht (*Sixth Form*) nach dem 16. Lebensjahr (post-16), oder um, Jugendliche, die nach dem 16. Lebensjahr ihre schulische Ausbildung fortsetzen, in die Lage zu versetzen eine Ausbildungsbeihilfe zu bezahlen. Das meiste Geld, das die Behörden zur Finanzierung des Bildungsangebots erhalten, geht an einzelne Schulen. Die öffentlich finanzierten Schulen (*maintained schools*) sind zum überwiegenden Teil gänzlich auf diese Finanzierung angewiesen (wenngleich einige ihre Einkünfte durch Sponsoring-Verträge mit Unternehmen des privaten Sektors aufstocken). Die Schulen erhalten ihren Budget-Anteil aus einem Teil des ‚*individual schools budget*‘ der örtlichen Behörde, das heißt aus dem Haushalt, der auf der Grundlage vorgeschriebener Kriterien und nach Abzug diverser zentraler Kosten wie Verwaltungskosten oder Kosten für spezielle Unterstützungsdienste für die Verteilung an die Schulen zur Verfügung steht (,). Obwohl allen Schulen, die von den örtlichen Behörden finanziert werden, staatliche Unterstützung garantiert wird, müssen die ‚*voluntary aided*‘ schools 10 % ihrer Investitionsaufwendungen selbst tragen.

In England erhalten die Hochschuleinrichtungen, zumeist Universitäten, ihre Gelder für Lehre und Forschung vom Hochschulfinanzierungs- und Beratungsorgan für England (*Higher Education Funding Council for England*, HEFCE), müssen aber einen wesentlichen Teil ihrer Finanzmittel zusätzlich durch Studiengebühren und externe Forschungseinkünfte (über die *Research Councils* oder den öffentlichen, privaten oder tertiären Sektor) hereinholen. *Further Education Colleges* sind weitgehend auf Finanzmittelzuweisungen des *Learning and Skills Council* angewiesen; dieser schreibt vor, für welche Unterrichtskurse oder sonstige Leistungen er die Finanzmittel bereitstellt (siehe Kapitel 3).

2.5 Die Beziehungen zwischen öffentlichem und privatem Sektor.

Wie in den Abschnitten dieses Kapitels geschildert, wird das öffentliche Bildungssystem im Vereinigten Königreich weitestgehend vom Steuerzahler finanziert, unterhält aber zugleich eine komplexe und im Allgemeinen tolerante Beziehung zu einem kleinen privaten Sektor. Ein erheblicher Prozentsatz der

Vorschul- und Kindergartenerziehung wird privat bereitgestellt, aber nur 6–8 % der Kinder der daran anschließenden schulpflichtigen Jahrgänge besuchen private Schulen. Privatschulen sind in England am stärksten verbreitet, in Wales machen sie dagegen nur 2 %, in Schottland sogar nur 1 % des Schulangebots aus. Es gibt circa 2500 Privatschulen, wobei diese Zahl allerdings recht stark schwankt, da häufig Schulen eröffnet, wieder geschlossen oder zusammengelegt werden. Diese Schwankungen ergeben sich größtenteils durch die sehr kleinen Schulen mit nur geringen Schülerzahlen, die häufig aus dem Hausunterrichtsbereich oder aus Unterrichtsmodellen hervorgehen, deren Curricula speziell für religiöse Minderheiten oder Sekten ausgelegt sind. Ein weiterer Anteil privater Schulen sind die kleinen nach unternehmerischen Gesichtspunkten betriebenen und häufig in umgenutzten Wohngebäuden eingerichteten Schulen. Schließlich gibt es noch die *Public Schools* und die *Preparatory Schools* sowie deren Nachahmer, die als gemeinnützige Stiftungen betrieben werden und mitunter eine lange Tradition haben. Die *St. Peter's School* in York zum Beispiel hatte im 5. Jahrhundert einen römischen Rektor und im achten Jahrhundert gab es hier einen Schulleiter, der zugleich Kanzler Karls des Großen war. Darüber hinaus gibt es eine wahrscheinlich nicht zu beziffernde „Industrie“ von Paukschulen und Tutorien, angefangen von den Dienstleistungen, die von Einzelpersonen im Werbeausgang der örtlichen Geschäfte angeboten werden, bis hin zu nachschulischen Betreuungsprogrammen wie *Kumon maths*.

Set etwa zehn Jahren ist eine Zunahme der privaten Angebote und Interventionen im öffentlich finanzierten Schulsektor zu verzeichnen. Hierzu gehören etwa die Partnerschaftsvereinbarungen zwischen Unternehmen und Schulen, das *Business Sponsorship* einer der neuen Formen ‚unabhängiger‘ öffentlicher Schulen wie der *Academies*, oder sogar die Privatisierung von Schulbehörden, die als „schwach oder schlecht“ gelten. Mittlerweile werden sogar staatlich finanzierte *Academies* von Privatschulen gesponsort. Die vielleicht augenfälligste und umstrittenste Neuerung ist die *Private Finance Initiative (PFI)* – die Möglichkeit, öffentliche Aufgaben durch private Partner planen, finanzieren und betreiben zu lassen –, die in England erstmals umgesetzt wurde und heute in vielen Industrieländern kopiert wird. PFI wird von der Regierung in einer Reihe von Politikfeldern, einschließlich des Bereichs Gesundheit und Bildung, eingesetzt, um die nötigen Finanzmittel und sonstigen Ressourcen bereitzustellen, etwa für den Ausbau der öffentlichen Infrastruktur. Das heißt kurz gesagt, Unternehmen des privaten Sektors bringen das Geld für kapitalbildende Vorhaben auf, wie etwa neue Schulgebäude, die dann über eine Laufzeit von 30 Jahren von der örtlichen Schulbehörde geleast werden. Das Management solcher Vorhaben ist profitorientiert und liegt in der Hand des privaten Unternehmens. Befürworter argumentieren, dass man bei solchen Projekten eher davon ausgehen kann, dass sie im vorgesehenen zeitlichen und finanziellen Rahmen abgewickelt werden, während die andere Seite dagegen hält, dass es für den Steuerzahler nichts anderes ist als eine teure Art des Darlehens (Green 2005).

Im Hochschulbereich ist der private Sektor noch weniger vertreten als im Schulbereich. Die Universität von Buckingham wirbt für sich als der einzigen privaten Universität im Vereinigten Königreich. Allerdings gibt es eine kleine Anzahl anerkannter Einrichtungen im privaten Sektor, die auf kommerzieller Basis arbeiten. Eine davon, das *College of Law*, ein kommerzieller Anbieter für Ausbildung im Bereich der Rechtsberufe, ist seit kurzem die erste nichtuniversitäre Einrichtung außerhalb der staatlichen Bildungssysteme, die akademische Abschlüsse verleihen darf. Darüber hinaus dürfte es noch eine kleine, aber schwer messbare Zahl von Bürgern des Vereinigten Königreichs geben, die im Rahmen des Fernlehrrunterrichts oder eines Korrespondenz-Studiums an ausländischen Privatuniversitäten oder Colleges unterschiedlicher Qualität einem Studium nachgehen.

3. Struktur des Bildungssystems – ein Überblick

Einleitung

Der Pflichtschulunterricht wird in England grundsätzlich im Alter von 5 bis 16 Jahren absolviert; nach dem Bildungsgesetz von 1996 sind die Eltern verpflichtet dafür zu sorgen, dass ihr Kind, wenn es sich im schulpflichtigen Alter befindet, einen effizienten, seinem Alter, seiner Fähigkeit und seiner Begabung oder einem etwaigen zusätzlichen Förderbedarf entsprechenden vollzeitschulischen Unterricht erhält,

der in einer Schule oder ‚auf andere Weise‘ bereitzustellen ist. Zurzeit wird an einer Gesetzesvorlage gearbeitet (der *Education and Skills Bill*), die eine Anhebung des Schulpflichtalters vorsieht, daneben soll den Jugendlichen aber auch die Möglichkeit gegeben werden, sich für eine berufliche Ausbildung, etwa eine Anlernung am Arbeitsplatz in Verbindung mit einer Arbeitsstelle als Alternative zur schulischen oder zur College-Ausbildung zu entscheiden. Diese Reform gründet sich auf folgende Überlegung:

“Die Fortsetzung der schulischen oder berufbildenden Ausbildung hat Vorteile für den Einzelnen, weil sie seine Fähigkeiten und Fertigkeiten mehrt und ihn besser auf das Berufsleben vorbereitet. Dies ist auch wichtig für die Wirtschaft, die einen steigenden Bedarf an höher qualifiziertem Fachpersonal hat und vom höheren Einkommen des Einzelnen profitieren wird. (Department for Education and Skills 2007: 2.2)

Die Jugendlichen würden, so ist es geplant, bis zu ihrem achtzehnten Geburtstag in einer solchen schulischen oder beruflichen Ausbildung (oder einer Lehre) verbleiben. Was das Schuleingangsalter von fünf Jahren anbelangt, so haben in der Praxis viele Kinder die Möglichkeit, bereits vor ihrem fünften Geburtstag mit dem Schulbesuch zu beginnen (ob in einer Kindertagesstätte oder in der ‚Eingangsklasse‘ einer *Primary School*) und nach dem Willen der Regierung wird erwartet, dass mit dem schulischen Unterricht deutlich vor dem fünften Geburtstag begonnen wird. In der Tat misst die Regierung seit 1997 der ‚vor- und fröhschulischen‘ Erziehung (*‘early years‘ education*, siehe unten) große Bedeutung bei.

Die örtlichen Schulbehörden und Schulen haben ganz bestimmte Zuständigkeiten hinsichtlich der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (u. a. Kinder mit körperlichen oder geistigen Behinderungen). Viele dieser Kinder werden zwar im regulären Schulbetrieb gemeinsam mit anderen Kindern unterrichtet, doch es ist angebracht, den für sie geltenden Erfordernissen ein gesondertes Kapitel zu widmen (siehe unten).

3.1 Elementarstufe (*‘early years‘ education*)

In den letzten zehn Jahren hat es eine Reihe von Entwicklungen in der Erziehung von Kindern vor dem Erreichen des Schulpflichtalters gegeben. Der *School Standards and Framework Act (SSFA)* von 1998 leitete diesen Prozess ein, indem er von den örtlichen Schulbehörden verlangte, eine ausreichende Zahl von Plätzen in ihrem Zuständigkeitsbereich (entweder in der Schulbehörde oder in anderen Einrichtungen) für eine für Kinder im Alter von vier Jahren geeignete Erziehung (‚nursery education‘) anzubieten, und eine ‚Vorschulentwicklungspartnerschaft‘ (*‘early years development partnership‘*) einzurichten, die für die Erarbeitung eines ‚Vorschulentwicklungsplans‘ (*‘early years development plan‘*) zuständig ist. Seither wird allen Drei- und Vierjährigen ein staatlich finanzierter Kindergartenplatz garantiert, in dem die Kinder über 38 Wochen im Jahr bis zu 12,5 Stunden pro Woche (beziehungsweise seit April 2007 in den Bezirken einiger Schulbehörden bis zu 15 Stunden) betreut werden können. Für die meisten Vierjährigen findet diese Erziehung in staatlich finanzierten Kindergärten oder Elementarschulen (*Primary Schools*) statt, für die meisten Dreijährigen (2007 waren es 55 %) dagegen in privaten oder gemeinnützigen Einrichtungen (DCSF 2008b). Eine ‚Grundstufe‘ (*foundation stage*) für Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren wurde dem gesetzlich vorgeschriebenen nationalen Lehrplan (National Curriculum) in England mit dem Bildungsgesetz von 2002 hinzugefügt. Die für diese neue Unterrichtsstufe geltenden Lernziele für Kinder im Vorschulalter (*‘early learning goals‘*), Erziehungsprogramme (*‘educational programmes‘*) und Leistungsfeststellungskriterien (*‘assessment arrangements‘*), mussten von allen umgesetzt werden, die eine von den örtlichen Schulbehörden finanzierte Vorschulerziehung bereitstellten (einschließlich natürlich der örtlichen Schulbehörden selbst).

Die Politik der Integration von Erziehung und Betreuung kleiner Kinder mit der Maßgabe, gute Qualität auf beiden Gebieten bereitzustellen, um “die soziale und intellektuelle Entwicklung der Kinder in einem sicheren und fürsorglichen Umfeld” zu fördern (Secretary of State 1998: 1.4.), führte zu weiteren Änderungen im Bildungsgesetz von 2002. Die oben erwähnten Programme wurden umbenannt in *‘early years development and childcare plans‘* (früh- und vorschulische Entwicklung- und Betreuungspläne), und auch die Bezeichnungen für die jeweils zuständigen Partnerschaften wurden entsprechend geändert. Dieser

integrierte Ansatz fand auch in anderen Entwicklungen der Kinder- und Jugendpolitik Niederschlag, zum Beispiel in der politischen Richtlinie der Regierung unter dem Motto ‚*Every Child Matters*‘ (2003) (siehe Kapitel 2), den damit verbundenen ‚*Sure Start*‘-Programmen, die Rat und Unterstützung in Fragen zu Gesundheit, früh- und vorschulischer Erziehung und Elternschaft geben, in der Zusammenlegung der schulischen und Fürsorgedienste der örtlichen Behörden (siehe oben) und der Einrichtung von Kinderhilfsfonds (*Children’s Trusts*), in örtlichen Partnerschaften aus Erziehungs- Sozialfürsorge- und Arbeitsbeschaffungsdiensten, in Unterstützungsdiensten für jugendliche Straftäter und in Bürger- und Freiwilligenorganisationen (HM Government 2004). Darüber hinaus versprach der Fünf-Jahres-Plan der Regierung für Kinder und Lernende (*Five Year Strategy for Children and Learners*) unter dem Begriff ‚*educare*‘, Kinderbetreuungsmöglichkeiten auch außerhalb der Kindergartenzeiten zur Verfügung zu stellen (Department for Education and Skills 2004).

Mit dem Kinderbetreuungsgesetz (*Childcare Act*) von 2006 wurde den örtlichen Schulehörden zur Auflage gemacht, die Kinderbetreuung, die nach dem Kinderbetreuungsgesetz auch vorschulische Erziehung mit einschließt, für Kinder ab einem Alter von drei Jahren bis zum Erreichen des Schulpflichtalters kostenlos zur Verfügung zu stellen. Nicht öffentlich finanzierte Anbieter von Kinderbetreuung müssen registriert sein. Alle Anbieter müssen entsprechend den gesetzlich vorgeschrieben Anforderungen für das Wohlergehen, die Lernerziehung und die Entwicklung der Kinder Sorge tragen.^{iv} Nach dem Nationalen Curriculum (siehe oben) wurde mit Wirkung zum 1. September 2008 die bisherige *Foundation Stage* durch eine neue Grundstufe für Früh- und Vorschulerziehung (*Early Years Foundation Stage*) für diese Altersgruppe ersetzt. Sie deckt sowohl die Anforderungen für die ‚Fürsorge‘ als auch für die kindliche ‚Lernerziehung und Entwicklung‘ ab. Beiden Anforderungen wird auf dem Verordnungsweg durch den zuständigen Minister Geltung verschafft. Nach dem Kinderbetreuungsgesetz von 2006 muss der Forderungskatalog für Lernerziehung und Entwicklung (a) die persönliche, soziale und emotionale Entwicklung, (b) Kommunikation, Sprache und schriftlichen Ausdruck, (c) Problemlösung, rationales Denken und rechnerische Fähigkeiten, (d) Weltwissen und Weltverständnis Welt, (e) körperliche Entwicklung und (f) Kreativität umfassen.

3.2 Primarstufe

Die Primarstufe bietet im Wesentlichen vollzeitschulischen Unterricht für Kinder, die das Alter von zehneinhalb Jahren noch nicht erreicht haben, sowie für Kinder unter zwölf Jahren, die sinnvollerweise mit ersteren gemeinsam unterrichtet werden. Der Primarstufenunterricht wird grundsätzlich in *Primary Schools* vermittelt; eine Ausnahme bilden die *Middle Schools*, in denen in der Regel Kinder im Alter zwischen 8 und 13 Jahren unterrichtet werden. Forschungen haben ergeben, dass es in der Finanzierung der Primarschulbildung innerhalb England große Unterschiede gibt, und dass sie weniger großzügig ausfällt als die Sekundarschulbildung (Noden and West 2008).

Der Minister kann per Erlass die Länge des Schultages und des Schuljahres festlegen (FN); der Erlass gibt aber lediglich vor, dass ein Schuljahr 380 (Halbtages-)Unterrichtsböcke zu umfassen hat (was 190 Tagen entspricht), und dass zwischen zwei Unterrichtsböcken am selben Tag eine Pause liegen muss. Die Regierung betont den Grundsatz der „Flexibilität in Länge und Umfang einzelner Unterrichtsstunden und Schultage“ (Department for Education and Skills 2002: 4). Die genauen Daten für die Unterrichts- und Ferienzeiten werden je nach Kategorie der Schule entweder von der zuständigen örtlichen Schulbehörde oder vom Schulverwaltungsrat festgelegt. Der Zeitplan für die Unterrichtsstunden, das heißt die Zeiten, zu denen eine Unterrichtsstunde beginnt beziehungsweise endet, wird vom Schulverwaltungsrat festgelegt. Das *Department of Children, Schools and Families (DCSF)* gab vor fast 20 Jahren ‚Empfehlungen‘ für die Länge der Schulwoche im Sinne von Unterrichtsstunden pro Schüler heraus, an denen sich bis heute nichts geändert hat. Die Richtlinie sieht vor, dass die Mindestdauer des wöchentlichen Unterrichts 21 Stunden für 5 - 7jährige und 23,5 Stunden für die 8-11jährigen betragen sollte. Es scheint aber so zu sein, dass erfolgreiche *Primary Schools* im Allgemeinen mehr Stunden anbieten als diese vorgeschriebenen Mindestzeiten (Office for Standards in Education 2002). Der Minister ist nach dem Bildungsgesetz von 2002 nämlich nicht ermächtigt, die für eine bestimmte Person oder einen be-

stimmten Personenkreis nach dem Nationalen Lehrplan (siehe unten) aufzuwendende Unterrichtszeit im Einzelnen festzulegen.

Der Unterrichtsplan einer Schule ist Gegenstand des Abschnitts ‚Allgemeine Forderungen‘ in Teil 6 des Bildungsgesetzes von 2006. Er muss ‚ausgewogen und breit basiert‘ sein, die ‚spirituelle, moralische, kulturelle, geistige und körperliche Entwicklung‘ des Schülers fördern und die Schüler auf die ‚Chancen, Aufgaben und Erfahrungen‘ des späteren Lebens vorbereiten. Die Schule muss in ihrem Grundlehrplan Religionsunterricht (auch in nicht konfessionell gebundenen Schulen) anbieten und auf dem Nationalen Lehrplan basieren. In Schottland gibt es den Nationalen Lehrplan nicht, wohl aber in Wales. Die Liste der Unterrichtsfächer laut Nationalem Lehrplan ist im Bildungsgesetz von 2002 vorgeschrieben, kann aber auf dem Verordnungsweg geändert werden; dieser wird auch besprochen, um die Leistungsziele für Schüler in den jeweiligen Fächern, die Unterrichtsprogramme und die Instrumente zur Überprüfung des Leistungsstandes für die jeweilige *Key Stage* zu beschreiben. Es gibt vier Unterrichtsstufen, die sogenannten *Key Stages*: *Key stage 1* (KS1) umfasst Kinder im Alter von sechs oder sieben und *Key stage 2* (KS2) die Kinder im Alter zwischen sieben und elf Jahren. Die beiden übrigen *Key Stages* beziehen sich auf den Sekundarschulunterricht (siehe unten). Der Nationale Lehrplan für die Stufen KS1 und KS2 in England umfasst die drei ‚Kern‘-Fächer Mathematik, Englisch und Wissenschaft sowie sieben ‚Grund‘-Fächer – *Werken (design and technology)* Informations- und Kommunikationstechnik, Sport, Geschichte, Geografie, Kunst und Musik. Geplant ist, dass bis 2010 alle Schüler der *Key Stage 2* neben Englisch eine weitere moderne Fremdsprache erlernen können. Sexualkundeunterricht ist kein vorgeschriebener Bestandteil des Grundlehrplans bis zur KS3, doch im Rahmen eines Faches für ‚persönliche, soziale und Gesundheitserziehung‘ können Aspekte der Sexual- und Beziehungskunde vermittelt werden. Die Schüler müssen auch an einem täglichen gemeinschaftlichen Gebet in der Schule teilnehmen, die Eltern haben aber die Möglichkeit, ihr Kind vom Religionsunterricht beziehungsweise vom gemeinschaftlichen Gebet in der Schule befreien zu lassen.

Der Leistungsstand der Schüler wird am Ende der *Key Stage 1* in einer summarischen Lehrerbeurteilung zur Rede- und Hörfähigkeit, Lese- und Schreibfertigkeit, Mathematik und Naturwissenschaft und durch extern festgelegte Tests oder Aufgabenstellungen (SAT's) zur Rechen-, Lese- und Schreibfertigkeit ermittelt. Seit 2005 müssen nur die Lehrerbeurteilungen im Zeugnis erscheinen, obwohl die SAT-Ergebnisse der Schüler in den Tests und Aufgaben natürlich darin einfließen. Der Anteil der Kinder, die am Ende der *Key Stage 1* das erwartete Leistungsniveau (*Level 2*) oder höher erreichten, lag zwischen 80 % in Schreibfertigkeit und 90 % in Mathematik. Die Mädchen schnitten in allen Beurteilungen besser ab als die Jungen (DCSF/National Statistics 2007). Des Weiteren finden am Ende der *Key Stage 2* breiter gefasste Beurteilungen statt. Die Ergebnisse dieser Beurteilungen werden veröffentlicht und einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Die Ergebnisse der *Key Stage 2* für das Jahr 2008 (DCSF/National Statistics, 2008b) zeigten, dass in Englisch 81 % der Schüler, in Lesefertigkeit 86 %, Schreibfertigkeit 67 %, in Mathematik 78 % und in Naturwissenschaften 88 % der Schüler das erwartete Leistungsniveau (*Level 4*) oder mehr erreichten. Mathematik war das einzige Fach, in dem die Jungen besser abschnitten als die Mädchen.

3.3 Sekundarstufenunterricht für Schüler zwischen 11 und 18 Jahren.

Der Sekundarstufenunterricht wird größtenteils in *Secondary Schools*, *City Technology Colleges (CTCs)* und *Academies* (siehe oben) vermittelt. Sekundarstufenunterricht ist vollzeitschulischer Unterricht für junge Menschen im Alter von 12 bis (einschließlich) 18 Jahren sowie für mindestens Zehneinhalbjährige, die mit Schülern des älteren Jahrgangs zusammen unterrichtet werden. Schüler, die eine Einrichtung besuchen, die grundsätzlich Unterricht für junge Menschen im Alter von 16-18 Jahren anbietet, nehmen dann am Sekundarunterricht teil, wenn ihre Einrichtung von der örtlichen Behörde finanziert wird; das heißt, dass diejenigen, die einen für junge Menschen jenseits des Schulpflichtalters geeigneten Unterricht erhalten, in vielen Fällen ‚weiterführenden Unterricht‘ (*‚further education‘*) erhalten und keinen Sekundarstufenunterricht (*‚secondary education‘*). In einigen Fällen besuchen Jugendliche die Schule im Rahmen eines teilzeitschulischen Unterrichts und gehen die restliche Zeit über in ein *Further Education College*. In

beiden Fällen handelt es sich um Sekundarstufenunterricht, wenn das schulische Angebot des *College* dem Unterrichtsangebot einer Schule entspricht.

Einigen *Secondary Schools* ist es erlaubt, ihre Schüler nach Zulassungskriterien ganz oder teilweise auf der Basis ihrer akademischen Fähigkeiten auszuwählen, doch dies wird ziemlich restriktiv gehandhabt, und das Gesetz sieht vor, dass Schulen, die bislang noch keine Auswahl praktizieren, dies auch in Zukunft nicht tun dürfen. Bei Jugendlichen jenseits des Schulpflichtalters ist eine solche Auswahl allerdings möglich, um für den Unterricht zugelassen zu werden. In jedem Fall hat die Art, in der Schulzulassungsverfahren funktionieren, insbesondere über die Berücksichtigung der Einzugsgebiete (*'catchment areas'*), wirksame Zugangsbarrieren für einige Schulen errichtet und ein gewisses Maß an sozialer Segregation geschaffen, ganz zu schweigen von der ohnehin vorhandenen allgemeinen Fähigkeits-/Leistungsbarriere und vom Gesetzgeber, der den Eltern die Möglichkeit einräumt, die von ihnen bevorzugte Schule zu wählen (siehe Harris 2007: Kap. 5).

Die vorstehend für die Primarstufe erwähnten gesetzlichen Bestimmungen hinsichtlich der Länge des Schuljahres und der Zahl der Unterrichtsstunden gelten auch für die Sekundarstufe. Allerdings ist hier die empfohlene wöchentliche Mindeststundenzahl höher (z. B. 24 Stunden pro Woche für 12-14jährige Schüler in *Key Stage 3*). Gleichwohl ist die Empfehlung relativ bedeutungslos in Anbetracht der extremen Anforderungen, die an die Sekundarschulen gestellt werden, ein außerordentlich breit gefächertes Unterrichtsprogramm anzubieten. Sicher ist es für die Schulen problematisch, die Stundenpläne so zu gestalten, dass sowohl die relevanten Anforderungen an den Unterrichtsplan als auch das gesetzlich vorgeschriebene gemeinsame Gebet darin Platz finden, obwohl das *Department for Education and Skills - DfES* (das heutige *Department for Children, Schools and Families, DCSF*) und die *Qualifications and Curriculum Authority (QCA)* Richtlinien dazu ausgegeben haben (siehe z. B. DfES/QCA 2002).

Die grundsätzlichen Anforderungen an den Unterrichtsplan, wie sie im Zusammenhang mit dem Primarstufenunterricht dargelegt wurden, einschließlich des Religionsunterrichts, gelten in gleicher Weise auch für den Sekundarstufenunterricht. In Sekundarschulen gehört auch der Sexualkundeunterricht in den Grundlehrplan. Die *City Technology Colleges* und *Academies* unterliegen zwar nicht den gesetzlichen Vorschriften hinsichtlich der Unterrichtsplangestaltung, sie sind aber nach der mit dem Minister eingegangenen Vereinbarung, die die Bedingungen festgelegt, unter denen diese Schulen arbeiten, verpflichtet, dafür zu sorgen, dass die gesetzlichen Bestimmungen eingehalten werden. Der Nationale Lehrplan findet bis Ende *Key Stage 4* (Schüler im Alter von 15-16 Jahren) Anwendung. In der Regel legen Schüler am Ende der *Key Stage 4* staatliche Prüfungen zum Erwerb des *General Certificate of Education (GCSE)* ab, eine *Level 2*-Qualifikation. Typischerweise lernt ein Schüler zwischen 5 und 10 Fächer, die durch eine Prüfung und/oder im Rahmen einer Kursarbeit geprüft werden. Gegenwärtig sind Mathematik, Englisch und Naturwissenschaften die Kernfächer (*core subjects*) des Nationalen Curriculums für die Sekundarstufe. Die übrigen Grundfächer (*foundation subjects*) sind in *Key Stage 3* Werkerziehung, Informations- und Kommunikationstechnik, Geografie, Geschichte, Musik, Sport, Kunst, Staatsbürgerkunde sowie eine moderne Fremdsprache. In *Key Stage 4* kommen zu den oben genannten Kernfächern die weiterführenden Grundfächer (*further foundation subjects*) Informations- und Kommunikationstechnik (ICT), Sport und Staatsbürgerkunde hinzu. Allerdings gehören zum Nationalen Lehrplan für die *Key Stage 4* auch bestimmte vorgeschriebene 'Elemente', darunter das arbeitsplatzbezogene Lernen (*work-related learning*) sowie ein Anspruch (*'entitlement'*), an einem naturwissenschaftlichen Kurs teilzunehmen, der mit einer bestimmten Qualifikation abschließt.^v Die *'entitlement areas'* können erweitert werden, sobald die einschlägigen Bestimmungen in Kraft treten.^{vi} In jedem Fall befinden wir uns in einer Übergangszeit, denn der Lehrplan für Jugendliche im Alter von 14-19 Jahren wird zurzeit grundlegend reformiert.

Neben anderen Maßnahmen zielen die 14-19-Reformen (Department for Education and Skills 2005a) darauf ab, dass die Schüler die Möglichkeit bekommen, anstatt eines Teils der mehr allgemeinbildenden Elemente (wie GCSE oder A-Level (*Advanced level*)). Diplome der Stufen 1 (*Foundation*), 2 (*Higher*) oder 3 (*Advanced or Progression*) in einer Reihe beruflicher Ausbildungsgänge zu erwerben. Ein dritter Qualifikationsweg ist die traditionelle Lehre unter der Obhut eines Arbeitgebers; entsprechende Ausbildungsplätze stehen natürlich nur begrenzt zur Verfügung, doch die Regierung hat sich verpflichtet, die Zahl

verfügbarer Ausbildungsplätze zu erhöhen. Diejenigen, die sich den größten Lernbarrieren gegenübersehen und vielleicht nicht in der Lage sind, einen regulären Diplomausbildungsgang zu absolvieren, in erster Linie solche mit Lernschwächen oder Behinderungen, werden in eine sonderpädagogische Grundstufe die sogenannte 'Foundation Learning Tier' überführt, in der sie über bestimmte *progression routes* zum Beispiel ein Grunddiplom (*Foundation Diploma*) erwerben oder eine Lehre beginnen können; dieser Bildungsgang wird zunächst nur im "Kleinmaßstab" ab September 2008 eingeführt (DCSF 2008: Kap. 6). Die entscheidende Reform sind die neuen Diplome. Die Reform wird phasenweise umgesetzt, anfänglich nur in einigen Bereichen, und ab September 2008 werden fünf Fächer, von 'Bauen und bebauter Umwelt' (*Construction and the Built Environment*) bis zu 'Gesellschaft, Gesundheit und Entwicklung' (*Society, Health and Development*) angeboten. Bis 2011 werden alle 17 Diplomfächer eingeführt sein, und die vollständige Umsetzung des neuen Lehrplans wird 2013 abgeschlossen sein. Auch die Jahrgänge nach Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht sind von der Reform betroffen. Die Schüler der Sekundarstufe II werden die Wahl haben zwischen den traditionellen allgemeinbildenden *A-Level*-Fächern für 17 und 18-Jährige – in der Regel werden drei oder vier *A-Level*-Fächer belegt – oder *Level-3*-Diplomfächern für Schüler über 16 Jahren (*Post 16*). Der neue 14-19-Lehrplan sieht aber auch vor, dass die Schüler zusätzlich zu den Diplomfächern auch *GCSE*- oder *A-Level*-Fächer belegen können.

Einer der Grundzüge der neuen Diplomausbildungsgänge, zu denen auch das arbeitsweltorientierte Lernen gehört – wird die Verlagerung des Schwergewichts auf die Fertigkeiten ('*skills*') sein – das heißt auf die praktischen Fähigkeiten ('*functional skills*') und auf persönliche, Lern- und Denkfähigkeiten ('*personal, learning and thinking skills*'). Angestrebt wird mit den 14-19-Reformen nach dem Willen der Regierung :

„ein attraktiver Bildungsweg für Jugendliche aller Befähigungsgrade, die ein praxisnahes Lernen mit einem Bezug zur Arbeitswelt motivierender und interessanter finden als ein rein theoretisches Lernen, sich aber an Stelle einer speziellen Berufsausbildung durch Teilnahme an einem Unterrichtsprogramm die Wahlmöglichkeit offen halten wollen“ (Department for Education and Skills 2007: 4.6; siehe auch DCSF 2008).

Obwohl die Diplome und Abschlüsse das Äquivalent zu den akademischen Qualifikationen sind (das '*Advanced Diploma*' soll den gleichen Wert haben wie dreieinhalb *A-Levels*), hat die im Rahmen der *Nuffield Review of 14-19 Education and Training* (Nuffield 2007) durchgeführte Untersuchung der Ausbildungsgänge für 14-19-Jährige auf die Gefahr hingewiesen, dass die Diplome im Vergleich zu den traditionellen allgemeinbildenden Abschlüssen eher stiefmütterlich betrachtet werden.

Die Diplome werden neue Qualifikationen sein, die mit einem sogenannten '*external award*' abschließen, d. h. einem Abschluss, der von einem externen Gremium, nicht von der Schule oder dem Arbeitgeber verliehen wird. Um als Einrichtung von nationalem Niveau anerkannt zu werden und die Erlaubnis zu bekommen, Kurse anzubieten, die zu diesen Abschlüssen führen, und damit es autorisierten Körperschaften (wie den örtlichen Schulbehörden) erlaubt ist, sie zu finanzieren, benötigen alle solche externen Qualifikationen eine formale Genehmigung (Akkreditierung) nach Maßgabe der gesetzlichen Bestimmungen des *Learning and Skills Act* aus dem Jahr 2000. Ein Gremium, die *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA), berät den Minister, der formal die Genehmigungen für Abschlüsse erteilt. Jede Körperschaft, die Qualifikationen vergibt, muss den für ihre Anerkennung relevanten Vorschriften dieser QCA entsprechen. Es gibt eine ganze Reihe von Einrichtungen, die sowohl allgemeinbildende als auch berufsbildende Abschlüsse vergeben ((*AQA*, *Edexcel*, *City and Guilds*, *OCR*, *LCCI*, *UCL* etc.). Mit den geplanten Änderungen werden mit Unterstützung der QCA nach der *Education and Skills Bill* Organisationen die Befugnis erhalten können, Abschlüsse zu vergeben oder zu beurkunden, und es damit nicht mehr nötig haben, die formale Genehmigung durch den Minister über das QCA einzuholen. Das wird es beispielweise Arbeitgebern erleichtern, als Institution anerkannt zu werden, die Qualifikationen vergeben darf. Auch die QCA selbst wird umstrukturiert. Ihre oben erwähnte regulierende Aufgabe wird derzeit vom *Office of the Qualifications and Examinations Regulator* ('*Ofqual*') wahrgenommen, das Teil der QCA ist. Künftig wird OFQUAL möglicherweise per Gesetz einen unabhängigen Status bekommen. Es wird auch vorgeschlagen, einen neuen unabhängigen Ausschuss einzurichten, der beratende Funktion

hinsichtlich der Bereitstellung und der entsprechenden Finanzierung einzelner Abschlüsse hat, den sogenannten *Joint Advisory Committee for Qualifications Approval* (DCSF 2008). Dieser Ausschuss wird in Abständen Empfehlungen ausgeben und alle zwei Jahre das Qualifikationsangebot prüfen. Es wird erwartet, dass es zu einer gewissen Straffung (*streamlining*) des Qualifikationsangebots kommt, das heißt, dass für Abschlüsse, die nur von wenigen Schülern angestrebt werden, die Genehmigung möglicherweise zurückgezogen wird. Die QCA selbst wird umgestaltet zu einer Behörde für Qualifikations- und Lehrplanentwicklung (*Qualifications and Curriculum Development Agency*). Zu den diversen Befugnissen der QCA gehören nach dem derzeitigen Gesetz (dem *Education Act* aus dem Jahr 1997 in der geänderten Fassung) auch ordnungsrechtliche Befugnisse, wenn die an die Anerkennung oder Akkreditierung geknüpften Bedingungen nicht erfüllt werden.

3.4 Unterricht für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf (*special educational needs - SEN*)

Im Jahr 2008 waren 17,2 % der Kinder an englischen Schulen sonderpädagogisch förderungsbedürftig (DCSF 2008e). Das Gesetz unterscheidet grundsätzlich zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und einer Behinderung als solcher. In Teil IV des Bildungsgesetzes aus dem Jahr 1996 heißt es, dass ein Kind von fünf Jahren oder älter dann sonderpädagogisch förderungsbedürftig ist, wenn, aber auch nur wenn, „es eine signifikant stärkere Lernschwäche aufweist als die Mehrzahl der Kinder seiner Altersgruppe“ oder es eine Behinderung hat, welche es ihm erschwert oder unmöglich macht, die normalen schulischen Einrichtungen vor Ort zu nutzen. Ein Kind unter fünf Jahren gilt dann als sonderpädagogisch förderungsbedürftig, wenn davon auszugehen ist, dass bei ihm eine der genannten Formen von Lernschwierigkeiten anzutreffen sein wird, wenn es das Alter von fünf Jahren erreicht. Die drei gängigsten Klassifizierungen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf begründen, sind *‘moderate learning difficulty’* (mäßige Lernschwierigkeiten), *‘behavioural, emotional and social difficulty’* (Verhaltens-, emotionale und soziale Schwierigkeiten) sowie *‘speech, language and communications disorders* (Sprech-, Sprach- und Kommunikationsstörungen). Mit dem Gesetz von 1996 wird den örtlichen Schulbehörden und Schulen eine ganze Reihe von Aufgaben auferlegt hinsichtlich der Feststellung von Kindern mit Lernschwierigkeiten, der Ermittlung ihrer Bedürfnisse und der Finanzierung des erforderlichen sonderpädagogischen Förderangebots. Die Eltern (die als *‘Partner’* der Behörden mit diesen gemeinsam darauf hin arbeiten, eine den Bedürfnissen der Kinder gerechte Unterrichtssituation zu schaffen) haben diverse Rechte; so zum Beispiel das Recht auf Information und das Recht, gegen bestimmte behördliche oder schulische Entscheidungen Widerspruch einzulegen. Es gibt einen Verfahrenskodex für den Umgang mit sonderpädagogischem Förderbedarf, den *Special Educational Needs Code of Practice* (Department for Education and Skills 2001); mit ihm wird die Absicht verfolgt, die Verfahrensweisen der verschiedenen örtlichen Schulbehörden, die (neben den Schulen) gesetzlich verpflichtet sind, diesem Kodex Rechnung zu tragen, so weit wie möglich zu vereinheitlichen.

Sowohl private als auch staatliche ‚Sonderschulen‘, in denen Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet werden, gibt es auch weiterhin. Zu beachten ist, dass im Sonderschulwesen nicht zwischen ‚Primar-‘ und ‚Sekundarstufe‘ unterschieden wird, weil sich die Kinder gemeinhin nicht den gängigen Erwartungen an bestimmte Altersgruppen gemäß entwickeln, obwohl es einige Schulen gibt, die ihr Angebot durchaus an bestimmte Altersgruppen richten. Es gilt aber in diesem Bereich seit langem der Grundsatz der Integration oder ‚Inklusion‘. Damit ist gemeint, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Möglichkeit gemeinsam mit anderen Kindern in Regelschulen und nicht in Sonder- oder Förderschulen unterrichtet werden sollten. Als 1989 der Nationale Lehrplan in England eingeführt wurde, wurde deutlich gemacht, dass dieser Lehrplan grundsätzlich auch Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zugänglich sein sollte. Daneben wird seit langem nach dem Grundsatz verfahren, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wo immer möglich gemeinsam mit nicht sonderpädagogisch förderungsbedürftigen Kindern an schulischen Aktivitäten teilnehmen zu lassen. Nach Maßgabe der durch das Gesetz über sonderpädagogischen Förderbedarf und Behinderung aus dem Jahr 2001 (*Special Educational Needs and Disability Act*) geänderten Rechtslage sind die örtlichen Behörden überdies verpflichtet dafür zu sorgen, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen unterrichtet werden, solange der Förderbedarf des Kindes nicht dergestalt ist, dass eine formale Bedarfsfeststellung (*‘statement’*) durch die Behörde erforderlich ist.

Wenn ein solches ‘*statement*’, für das Kind vorliegt, ist die Behörde immer noch verpflichtet, zugunsten eines regulären Schulbesuchs zu entscheiden; diese Entscheidung erfolgt dann allerdings unter dem Vorbehalt, dass sie mit den Wünschen der Eltern und mit der Gewährleistung eines effizienten Unterrichts für die übrigen Kinder in der Schule vereinbar ist.

Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erfolgt auf der Grundlage einer formalen Beurteilung, in die eine Vielzahl fachlicher Meinungen einfließt. In vielen Fällen wird entschieden, dass eine behördliche Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht erforderlich ist und die zu treffenden Arrangements, mit denen man den Bedürfnissen des Kindes gerecht zu werden hofft, in einem von der Schule zu erstellenden individuellen Unterrichtsplan beschrieben werden können. Anfang 2008 lagen für annähernd 16 % der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. 2,8 % aller Kinder behördliche Bedarfsfeststellungen vor. Von diesen Kindern wurden 56,6 % in Regelschulen, 36,9 % in staatlichen Sonder- bzw. Förderschulen und 3,6 % in unabhängigen (privaten) Schulen unterrichtet (DCSF/National Statistics 2008f). Unabhängige Schulen bieten vielfach für Kinder mit besonderen Behinderungen wie zerebraler Kinderlähmung oder schweren Verhaltensstörungen einen hoch spezialisierten Unterricht mit Beköstigung, auch in Verbindung mit einer Heimunterbringung, an. Solche Schulen können in der Bedarfsfeststellung des Kindes nur dann als ‚vorgesehener Förderort‘ angegeben werden, wenn sie vom DCSF genehmigt wurden. Privatschulen können allerdings sehr kostspielig sein. Eine Schule, die in der Bedarfsfeststellung eines Kindes als vorgesehener Förderort angegeben wird, muss durch die örtliche Schulbehörde finanziert werden (obschon die Finanzierung in zunehmendem Maße an die Schulen selbst delegiert wird). Das ist auch einer der Hauptgründe dafür, dass Rechtsstreits zwischen Eltern und örtlichen Schulbehörden über die Wahl der Unterrichtsstätte mittlerweile an der Tagesordnung sind, vor allem seit das Gesetz den Eltern ein bedingtes Wahlrecht einräumt (Harris 2007). Meistens geht es in diesen Rechtstreits um die Frage, ob das Kind die Regelschule oder eine Förderschule besuchen soll. Rechtsstreits über die Schulfrage oder sonstige Streitfälle im Zusammenhang mit dem sonderschulischen Förderbedarf eines Kindes werden vor dem *First Tier Tribunal* verhandelt. Diese Kammer befasst sich auch mit Beschwerden über Fälle von Behindertendiskriminierung, die vom Gesetz über die Benachteiligung Behinderter (*Disability Discrimination Act*) aus dem Jahr 1995 abgedeckt werden, obschon seit Inkrafttreten dieses Gesetzes im Jahr 2002 relativ wenige Fälle vor Gericht ausgetragen wurden. Eine ‘Behinderung’ im Sinne des Gesetzes von 1995 ist eine ‘körperliche oder geistige Beeinträchtigung, die sich wesentlich und langfristig auf die Fähigkeit [der Person] zur Ausübung normaler alltäglicher Aktivitäten auswirkt’. In der Praxis wird ein Kind oder ein Jugendlicher mit einer Behinderung im Sinne dieses Gesetzes mit hoher Wahrscheinlichkeit als sonderpädagogisch förderungsbedürftig nach Maßgabe des Bildungsgesetzes aus dem Jahr 1996 eingestuft; doch nicht alle als sonderpädagogisch förderungsbedürftig eingestuften Kinder gelten als behindert im Sinne des Antidiskriminierungsgesetzes von 1995 (siehe Blair und Lawson 2003).

Die örtlichen Behörden sind verpflichtet, die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs jährlich zu überprüfen, und in jedem Fall haben die Eltern und die Schulen das Recht, ein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs zu beantragen und dieses einzuklagen, wenn ihrem Antrag nicht stattgegeben wird. Im Rahmen der *Year 9 Annual Review*, der jährlichen Überprüfung in Klasse 9 (wenn das Kind normalerweise 13 oder 14 Jahre alt ist) wird ein ‘Übergangsplan’ (*Transition Plan*) erstellt, in dem Vorschläge für die nächste Unterrichtsphase des Kindes gemacht werden. Der Verfahrenskodex für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (*SEN Code of Practice*) sieht vor, dass auch die Meinung des Jugendlichen selbst in diese Überprüfung mit einzugehen hat. Spätere Überprüfungen müssen sich immer wieder auf diesen Plan beziehen, in dem es insbesondere darum geht, was mit dem Kind geschieht, wenn es die Schule verlässt. In den jährlichen Überprüfungen werden die Fortschritte des Kindes beurteilt, die dann den Vorschlag begründen könnten, die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs dahin gehend zu ändern, dass ein anderes Schulangebot ins Auge gefasst wird. So könnte zum Beispiel an Stelle einer Förderschule auch eine reguläre Schule als Förderort vorgesehen werden.

3.5 Weiterführende, Erwachsenen- und Hochschulbildung

Seit zehn Jahren ist die Politik der Regierung darauf ausgerichtet, den Grad der Teilhabe an der weiterführenden Bildung und der Hochschulbildung zu erhöhen, und zwar sowohl für jüngere Menschen als auch für Erwachsene, für die es mit der Propagierung des 'lebenslangen Lernens' ein ganz eigenes Politikfeld gibt (Department for Education and Employment 1997b; 1998). Diese Politik wird untermauert durch die Einführung einer Studienfinanzierungshilfe für besondere Zielgruppen wie erwachsene Lernende und Lernende mit sozial benachteiligtem Hintergrund (Harris 2007: Kap. 4).

Unter weiterführender Bildung (*further education*) ist nach dem Bildungsgesetz aus dem Jahr 1995 die vollzeitliche oder teilzeitliche Ausbildung von Menschen jenseits des Schulpflichtalters zu verstehen, die keine Sekundarstufenausbildung (im Wesentlichen der in einer Schule angebotene Unterricht) und keine Hochschulausbildung ist. Die *Further Education Colleges* bieten allerdings auch Ausbildungsgänge an, in denen viele der *Post-16*-Qualifikationen erworben werden können, wie sie die Schulen anbieten, und die Linie zwischen Sekundarstufenunterricht und weiterführender Bildung wird zunehmend verwischt. Die Zuständigkeit, ein hinreichendes Angebot an Einrichtungen zur weiterführenden Bildung und Ausbildung bereitzustellen, liegt in England im Wesentlichen in den Händen einer staatlichen Behörde, des *Learning and Skills Council (LSC)*. Der LSC ist nach Maßgabe des Gesetzes über die weiterführende Bildung und die Berufsausbildung (*Further Education and Training Act 2007*) aus dem Jahr 2007 erstmals in der Pflicht, auf die Förderung der Vielfalt des Bildungsangebots für den Einzelnen hinzuwirken und dessen Wahlmöglichkeiten zu verbessern. Der LSC weist auch die Finanzmittel für die angebotenen Ausbildungsgänge zu, was ihm einen erheblichen Einfluss auf die Aktivitäten der Aus- und Weiterbildungseinrichtungen ermöglicht. Darüber hinaus wird der LSC nach Inkrafttreten des Gesetzes von 2007 für den Fall, dass eine Einrichtung ihre Arbeit nicht gut macht, mit erheblichen Interventionsbefugnissen ausgestattet sein. Die Einrichtungen der Weiterbildung arbeiten in der Hauptsache als '*further education corporations*', das heißt, es sind im Wesentlichen unabhängige Körperschaften mit einem eigenen Verwaltungsrat. Im Allgemeinen arbeiten sie nach dem Grundsatz der Integration und Inklusion (*'inclusive policies'*) und halten die unterschiedlichsten Ausbildungsangebote für Menschen jenseits des Schulpflichtalters bereit, angefangen vom niedrigsten allgemeinbildenden Abschluss bis zum Abschluss des *Foundation Degree* (das heißt, in den Weiterbildungseinrichtungen findet eigentlich auch Hochschulausbildung statt).

Zahlen aus dem Jahr 2007 belegen, dass sich 79% der 16jährigen, 67% der 17jährigen und 44% der 18jährigen in einer vollzeitlichen Ausbildung befanden, von denen rund ein Drittel (in jeder Altersgruppe) eine Einrichtung der Weiterbildung besuchte (DCSF/National Statistics 2008c: Tabelle 2). Im Alter von 18 Jahren wechselten 24 % der Jugendlichen anschließend in eine vollzeitliche Ausbildung an einer Hochschule.

Die Bedeutung der Erwachsenenbildung (*adult education*) ist dagegen in den letzten Jahren eher zurückgegangen. Während erwachsene Studierende in der Regel berufs- oder allgemeinbildende Weiterbildungskurse belegen, wurden spezielle Angebote zur Erwachsenenbildung im engeren Sinne – das heißt Lehrgänge oder Fächer von allgemeinem Interesse, wie Kunstgeschichte oder Fitness-Kurse – entweder aus dem Weiterbildungsangebot gestrichen, weil ihnen die Finanzierungsgrundlage entzogen wurde, oder sie sind infolge der Notwendigkeit, Teilnahmegebühren zu erheben, nur noch beschränkt zugänglich. Trotzdem belegen viele ältere Menschen nach wie vor Kurse, in denen Grundfähigkeiten und –fertigkeiten vermittelt werden, die sie zur Erlangung höherwertiger allgemeinbildender oder berufsbildender Abschlüsse befähigen können.

Die Hochschulbildung (*higher education*) umfasst Studiengänge, die sowohl zur Erlangung grundlegender oder höherer akademischer Grade als auch zur Erlangung verschiedener beruflicher Abschlüsse oder Qualifikationen befähigen. Hierunter fallen berufsbegleitende Teilzeit-Ausbildungsgänge, wie Kurse zur beruflichen Weiterbildung für bestimmte Berufsgruppen, z. B. KrankenpflegerInnen und LehrerInnen, sowie zur Erlangung von Mastersabschlüssen. Das britische Studienmodell aufeinanderfolgender Studiengänge (*degree courses*) entsprach bereits weitgehend dem im Bologna-Prozess der Europäischen

Union vereinbarten Modell mit vollzeitlichen, typischerweise drei- oder vier Studienjahre umfassenden *First-degree*-Studiengängen sowie einem einjährigen Masters-Studiengang. Die meisten Hochschuleinrichtungen (*higher education institutions* – *HEI*) in England sind in starkem Maße von der Finanzierung durch das Hochschulfinanzierungs- und Beratungsorgan für England (*Higher Education Funding Council for England* – *HEFCE*) abhängig (siehe oben), das die Finanzmittel für Forschung und Lehre bewilligt. Insgesamt sind es 130 Hochschulen, die vom HEFCE finanziert werden. Die gesamte Mittelzuweisung des HEFCE für 2008-09 betrug knapp unter £7,5 Mrd., wovon £1,4 Mrd. speziell für Forschungszwecke bereitgestellt wurden. In der auf der Basis der Forschungsaktivitäten berechneten Mittelzuweisung für die Hochschule ist eine Reihe von Faktoren berücksichtigt, so etwa die Qualität der Forschungsaktivität, die an einer Reihe von Leistungsindikatoren gemessen wird, wie der Zahl und Quote der Promotionsabschlüsse, den Einkünften aus externen Forschungszuschüssen und der Bewertung von Veröffentlichungen der Hochschulabteilung durch so genannte *Assessment Panels*.

Bei den meisten Hochschuleinrichtungen handelt es sich um *Universities*; daneben gibt es die *Higher Education Colleges*. Das Gesetz über die weiterführende Bildung und die Hochschulbildung (*Higher Education Act*) von 1992 erlaubte den unter der Bezeichnung '*Polytechnics*' bekannten Einrichtungen die Umbenennung in *University* (häufig auch „*new*“ *Universities* genannt). Es gibt ein Verfahren, in dem einer Einrichtung der Titel einer *University* verliehen und ihr zugleich eine gesonderte Befugnis erteilt werden kann, die es ihr erlaubt, akademische Grade zu verleihen. Zu den anerkannten Einrichtungen gehört auch die *Open University*, die im Fernstudium eine breite Palette an Abschlüssen anbietet und eine Schlüsselrolle im Rahmen des ‚lebenslangen Lernens‘ einnimmt. Es gibt eine Liste anerkannter Einrichtungen, die gesetzlich vorgeschrieben ist; Personen, die eine nicht anerkannte Einrichtung betreiben und nicht anerkannte ('*bogus*') Abschlüsse anbieten, können juristisch belangt werden.

Obwohl die Regierung für 18jährige ursprünglich eine Teilnahmequote an der Hochschulbildung von 50 % bis zum Jahr 2010 angestrebt hatte, sah sie doch ein, dass dieses Ziel wohl zu hoch gesteckt war und sich die Quote bis dahin allenfalls in Richtung auf diese Zahl zu bewegen wird (HM Treasury et al 2004: 89). Derzeit liegt sie bei 43 %. Finanzierungshilfen für Studierende sind anerkanntermaßen wichtig, um die Teilhabe an der Hochschulbildung zu gewährleisten, obwohl es Gerichtsurteile gegeben hat, die besagen, dass eine Studienförderung nach dem in der Europäischen Menschenrechtskonvention festgeschriebenen Recht auf Bildung nicht garantiert ist.^{vii} Die meisten Studierenden erhalten Studienförderung in Form eines Darlehens, wobei sie mit der Rückzahlung des Darlehens erst beginnen müssen, wenn sie in ein Beschäftigungsverhältnis eintreten, das ihnen ein Jahreseinkommen von mindestens £18 000 ermöglicht. Darüber hinaus sieht der Gesetzgeber vor, dass Studierende aus finanziell schwächeren Familien eine jährliche Unterhaltsbeihilfe erhalten. Es gibt auch eine Beihilfe für Studierende mit Behinderung. Um die Voraussetzung für die Finanzmittelzuweisung des HEFCE zu erfüllen, müssen die Hochschulen ‚Zugangsvereinbarungen‘ mit dem Amt für gleichberechtigten Hochschulzugang (*Office for Fair Access* – *OFFA*) eingehen, in denen genau dargelegt ist, was die Einrichtungen zu tun gedenken, um den Anteil der Erstsemestler mit sozial benachteiligtem Hintergrund zu erhöhen. Die Hochschulpläne beinhalten in der Regel auch Angebote von Stipendien. Das HEFCE bietet zudem im Rahmen seiner Strategie zur Ausweitung der Bildungsteilhabe ('*Widening Participation*') finanzielle Anreize für die Einrichtungen im Hinblick auf die Erweiterung der Zugangsmöglichkeiten zur Hochschulbildung unter besonderer Berücksichtigung der Teilhabequote in der Region, in der die Familie des Studierenden lebt, sowie durch allgemeine Maßnahmen mit dem Ziel, mit Gemeinden, deren Einwohner unter Hochschulstudenten unterrepräsentiert sind, direkt zusammenzuarbeiten (HEFCE 2007). Im Studienjahr 2008-09 stellte das HEFCE insgesamt £364 Mio für *Widening Participation*-Maßnahmen der Hochschulen bereit, die sich auf die Ausweitung des Hochschulzugangs für Studierende mit sozial benachteiligtem Hintergrund, die Verbesserung der ‚*Retention Rate*‘, d. h. des Anteils der Studierenden, die ihr Studium bis zum Abschluss fortsetzen, und auf erweiterte Zugangsmöglichkeiten für und vermehrte Berücksichtigung der Bedürfnisse von Studierenden mit Behinderung erstreckten. Die Hochschulen haben, vorausgesetzt, dass sie die Kriterien des erweiterten Zugangs erfüllen, einen gewissen Gestaltungsspielraum in der Bemessung von Studiengebühren bis maximal £3.000, wie sie für die meisten *First-Degree*-Studiengänge erhoben werden.

4. Aktuelle Entwicklungen im Schulsystem

4.1 Übergänge zwischen den Bildungsabschlüssen

Neben den Fragen der Schulwahl, den wenigen verbliebenen *Grammar Schools* und einem kleinen privaten Sektor sind die Schulsysteme in England, Schottland und Wales bis zum Alter von 16 Jahren ‚*untracked*‘ in dem Sinne, dass die Versetzung in die nächst höhere Stufe oder den nächst höheren Schultyp nicht von der Leistung in der vorherigen Stufe oder dem ‚Erreichen des Klassenziels‘ abhängig gemacht wird. Von den Schulen wird erwartet, dass sie sich bezüglich der Schüleraufnahme wie Gesamtschulen verhalten. Stattdessen werden die Schüler mit zunehmendem Alter vermehrt entsprechend ihren Fähigkeiten und Leistungen in ‚*sets*‘ oder Klassen eingestuft. Anders als bei dem in anderen Ländern üblichen ‚*tracked system*‘ bedeutet dies, dass die Schüler an schulischen Aktivitäten, für die es keine Einstufung nach „*sets*“ gibt (wie kulturelle oder sportliche Aktivitäten) weiterhin gemeinsam teilnehmen. Das System ermöglicht zudem ein personalisiertes Schülerprofil, etwa wenn ein Schüler in einem Fach hervorragende Leistungen erbringt, in einem anderen hingegen nicht. Die frühen *Key Stage*-Tests (*SATs*) werden von den Schulen vielfach benutzt, um die Schüler in *sets* einzustufen, und sowohl ‚*SATs*‘ als auch ‚*sets*‘ sind mit der Zahl und Art der Qualifikationen verknüpft, die ein Schüler im Alter von 16 Jahren anstrebt. Dieses *setting*, d. h. die Einstufung der Schüler in *sets*, geschieht offenbar aus der Überlegung heraus, dass Schüler mit ähnlichen Vorleistungen in gemeinsamen Gruppen leichter zu unterrichten sind, und dieses Denken wird durch das *target-setting* für Schülerleistungsniveaus auf nationaler Ebene noch verstärkt. Ob es auch für Schüler einfacher ist, in Gruppen mit ähnlichen Vorleistungen unterrichtet zu werden, ist allerdings umstritten.

Eine Fortsetzung der schulischen oder beruflichen Ausbildung nach dem 16. Lebensjahr wird mittlerweile von allen Jugendlichen erwartet. Die schulische Ausbildung teilt sich jedoch ab 16 in zwei Ausbildungsstränge. Bei den Schülern, die für eine traditionelle *Sixth Form*-Ausbildung (und eine sich daran anschließende Hochschulausbildung) als geeignet befunden werden, handelt es sich um diejenigen, die den nationalen *Level 2*-Abschluss (Sekundarbildung Unterstufe) – entsprechend fünf oder mehr *GCSEs* (*General Certificate of Secondary Education*) Stufe A* bis C - erwerben. Dieser Abschluss ist nicht gesetzlich vorgeschrieben, wird aber von den meisten Einrichtungen vorausgesetzt. Die Betroffenen setzen ihre Ausbildung dann fort im Hinblick auf den Erwerb von *Level 3*-Abschlüssen, wie etwa *A-Level*-Prüfungen, einschließlich *A/S-Level*, sowie in zunehmendem Maße einer Mischung aus allgemeinberuflichen Abschlüssen (*GNVQs* und *BTECs*), dem *International Baccalaureate Diploma* (internationales Abitur) oder von *pre-university (pre-U) examinations*. Schüler, die auf der Schule weniger erfolgreich abschneiden, neigen gegenwärtig dazu, entweder mit 16 Jahren oder bereits früher von der Schule abzugehen, und später wieder auf die Schule oder das College zurück zu gehen und einen erneuten Anlauf auf *Level 2* zu machen, oder verschiedene Ausbildungsgänge zu durchlaufen, die traditionell nicht in eine Hochschulausbildung münden. Die 14-19-Reformen in England sowie vergleichbare Ansätze in anderen Teilstaaten (siehe oben) versuchen, diese faktische Zweigleisigkeit zu überwinden, indem sie eine Mischung aus allgemeinbildenden und berufsbildenden Elementen anbieten, die, so hofft man, zu einer Angleichung in der Wertschätzung der verschiedenen Bildungsgänge führt und denjenigen, die mit dem gegenwärtigen Angebot unzufrieden sind, mehr Möglichkeiten eröffnet.

4.2 Instrumente für Qualitätsmanagement, Prüfung und Inspektion

Jeder Teilstaat hat ein Gremium, das aus dem Büro des Schulinspektorats ihrer Majestät (*Office of Her Majesty's Inspectorate for Schools*, früher kurz *OHMI* genannt) hervorgegangen ist und zuständig ist für die Inspektion und das Berichtswesen zur Qualität des Unterrichts in den Schulen und Vorschläge für Schließungen, Verbesserungen, besondere Maßnahmen usw. macht. In England heißt dieses Gremium *OFSTED*; es wurde 2007 erneut eingerichtet und befasst sich mit den Bildungsstandards, den Fürsorgediensten und der Kompetenzentwicklung in den Schulen. Es regelt also die Betreuung von Kindern und den schulischen Unterricht und die Ausbildung für Menschen aller Altersgruppen. Es ist - zumindest in der Theorie - unabhängig von der Kontrolle durch das Ministerium und unmittelbar dem Parlament

berichtspflichtig. Staatlich finanzierte Schulen und Ausildungseinrichtungen können mit regelmäßigen Inspektionen rechnen, besonders dann, wenn eine frühere Inspektion zu Bedenken Anlass gegeben hat.

Die Meinungen sind geteilt darüber, wie lange eine Inspektion vorangekündigt werden sollte. Manche Prüfer sind der Ansicht, dass eine unangekündigte Inspektion das genaueste Bild liefert, während den Einrichtungen eine Vorankündigung lieber ist, damit sie noch genügend Zeit haben, um den Wust an Dokumentationen, die Inspektionen zunehmend erfordern, vorzubereiten. Das Schwergewicht von OHMI lag früher auf den Unterrichtsbeobachtungen, doch OFSTED ist mittlerweile zu sogenannten *'light-touch'*-Inspektionen übergegangen, um den Zeitaufwand und die Kosten für die einzelnen Besuche zu reduzieren. Das hat dazu geführt, dass man sich mehr auf öffentlich verfügbare Indikatoren wie wertberichtigte Messungen des Schülerfortschritts zwischen einzelnen *Key Stages*, als auf die Hospitation im Unterricht stützt, und zu der berichteten Anomalie, dass das Unterrichten zwar gut beobachtet, aber nur hinlänglich ausgedrückt werden kann wegen der wertberichtigten Leistungen (und umgekehrt). Inspektionsberichte und andere Daten sind auf der Internetseite von OFSTED verfügbar.

Die Herstellung, Korrektur und Bewertung von Prüfungsarbeiten ist im Vereinigten Königreich, wie anderswo auch, zu einer regelrechten Industrie geworden. Prüfungsausschüsse, die befugt sind, landesweit anerkannte Zertifikate auszustellen, sind in großem Umfang kommerzielle Unternehmen, selbst da, wo es sich um Ableger von Universitätsausschüssen handelt, und sie stehen untereinander im Wettbewerb um ihre Kundschaft. Daraus ergibt sich eine erhebliche Vielfalt an Formen und Arten der Leistungsbewertung mit der daraus resultierenden Schwierigkeit, moderate Standards beizubehalten. Derzeit sind die sechs wichtigsten Ausschüsse in England *AQA*, *City and Guilds*, *Edexcel*, *LCCI*, *OCR* und *UCLS* (siehe 3.3 oben). Sie kommen auch in den anderen Teilstaaten zum Einsatz, die häufig aber auch noch ihre eigenen Ausschüsse haben, wie den *Welsh Joint Examination Board* (WJEB) in Wales, die wiederum auch in England und in den anderen Teilstaaten eingesetzt werden. Im Jahr 2008 ließ die Regierung die *Key Stage 2*- und *Key Stage 3*-Prüfungen in England von dem kommerziellen Unternehmen ETS Europe durchführen. Das Unternehmen war nicht in der Lage, die Prüfungsarbeiten zum vorgegebenen Termin zu korrigieren, mit der Folge, dass die Ergebnisse erst spät mitgeteilt wurden und es zu einer erheblichen Beunruhigung in der Öffentlichkeit und den Medien kam. Im Verein mit den eher üblichen Sorgen um einheitliche Korrekturstandards, verlorengegangene Prüfungsarbeiten und so weiter trug diese Verzögerung zur Umorganisation der *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) und zur Aufspaltung ihrer Abteilung in zwei Teile bei – wobei der eine Teil im Großen und Ganzen mit der Entwicklung und Erprobung von Prüfungsaufgaben und der andere mit der Qualitätssicherung befasst ist (siehe 3 oben). Sie trug auch zu der Ankündigung bei, dass es ab 2009 keine *Key Stage 3 SATs* in England mehr geben wird, und zwar als Teil eines komplexen Maßnahmenpakets, das unter anderem die Einführung der *report cards* für Schulen nach amerikanischem Vorbild vorsieht.

Bis in die 1980er Jahre waren die staatlichen Prüfungsstandards durch Normreferenzierung (*norm referencing*) eingehalten. Hundert Tausende von Schülern jeder Alterskohorte waren dazu verdonnert, dasselbe Gesamtniveau an Fähigkeiten oder Begabungen zu erbringen, und der Anteil erfolgreich abgelegter Prüfungen und jedes Qualifikationsgrads war innerhalb streng gezogener Grenzen festgelegt. Dies löste zwar das Problem, die Schwierigkeiten von Prüfungsarbeiten über Jahre und Lehrfächer hinweg zu moderieren, bedeutete aber, dass eine Zunahme erfolgreicher Abschlüsse innerhalb der Kohorten nur durch erhöhte Aufnahmezahlen erreicht werden konnte. Ab den 1990er Jahren ging man zu kriterienbezogenen Prüfungen (*criterion referencing*) über, wobei die Prüflinge ihr Zertifikat und ihren Abschluss erhielten, wenn sie die Beherrschung vorgegebener Fertigkeiten oder Wissensgebiete nachweisen konnten. Seither steigt Jahr für Jahr die Zahl der erfolgreichen Abschlüsse, was jeden Sommer zu der immer wieder gleichen Debatte führt, ob dies ein Zeichen steigender Standards oder der 'Verdummung' ist. Die Antwort ist natürlich die, dass es keine Antwort gibt (Gorard 2000).

Vielleicht erklärt sich der Anstieg teilweise aus Veränderungen in der Art der Leistungsfeststellung. Abschlussklausuren sind jetzt seltener, die Kandidaten können ihre Qualifikationen in kleineren Teilen oder Modulen erwerben, die Möglichkeiten einzelne Module zu wiederholen wurden erweitert, und der Anteil an Kursarbeit (*coursework*), die in aller Ruhe geleistet werden kann, ist heute höher als noch in den

1980er Jahren. Alle diese Faktoren können den Erfolg der Kandidaten gehörig steigern. Die Ausschüsse selbst tun alles dafür, um ihre Arbeit und ihre Bewertungsverfahren zu vereinheitlichen, und sie setzen zunehmend ausgeklügeltere statistische Verfahren ein, die ihnen dabei helfen sollen. Im Allgemeinen geben sich Hochschulen und professionelle Entwickler erheblich weniger Mühe, um die Einheitlichkeit der Korrekturverfahren zu gewährleisten, selbst intern. Ein Abschluss an einer der *Universities* des Vereinigten Königreichs wird häufig verliehen ohne irgendeinen Bezug zu den Abschlüssen, die an anderen Universitäten verliehen werden. Der Grad oder die Klasse des erworbenen Abschlusses sind völlig losgelöst von früheren Qualifikationen der Studierenden, und es gibt kaum oder keine Ausgleichsmöglichkeit (*moderation*) für Ergebnisse zwischen den Lehrfächern innerhalb einer Universität (Gorard et al. 2006).

4.3 Umgang mit speziellen Problemen (Schulschwänzen und Ausgrenzung)

Schlechtes Benehmen der Schüler und unregelmäßiger Schulbesuch haben sich zu einem ernsthaften Problem ausgewachsen, und es wurde schon auf verschiedenste Weise versucht, dagegen anzugehen. Leider gibt es die Probleme offenbar nach wie vor und es gibt kaum Anzeichen, dass sich daran etwas ändern könnte. Aus regierungspolitischer Sicht liegt das Hauptproblem des Schulschwänzens und des schlechten Betragens mit daraus folgendem disziplinarischem Schulausschluss in seinen Auswirkungen auf die Erziehung des Individuums, die Höhe seines Bildungsabschlusses und seine Chancen für die Zukunft. Beide Problemfelder wurden im ersten Bericht der regierungsseitig geförderten *Social Exclusion Unit* (1998) thematisiert, der ihre Verknüpfung mit niedrigem Bildungsabschluss, einer erhöhten Kriminalitätsrate, Arbeitslosigkeit und instabilen familiären Beziehungen im späteren Leben erklärte. Mit ersten gesetzlichen Maßnahmen erhielten 1998 die Schulverwaltungsräte die Auflage, sich jährliche Ziele zu setzen, um das Ausmaß des Schulschwänzens an ihren Schulen zu reduzieren, und speziell für diese Zwecke eingesetzte Polizeibeamte wurden autorisiert, Kinder, die sich während der Unterrichtszeiten an einem öffentlichen Ort (wie etwa einem Einkaufszentrum) aufhalten, zu ihrer Schule zu bringen oder der Obhut der örtlichen Schulbehörde zu unterstellen. Schulschwänzerkontrollen (*Truancy sweeps*) durch Polizisten oder Mitarbeiter der Schulfürsorgestellen, die in den Stadtzentren unterwegs sind, um nach möglichen Schulschwänzern Ausschau zu halten, sind mittlerweile üblich geworden. Diese Maßnahmen bauen auf den bestehenden strafrechtlichen (Strafverfolgung der Eltern) und zivilrechtlichen Verfahren (eine der örtlichen Schulbehörde von einem Zivilgericht erteilte Anordnung zur Überwachung der Ausbildung - *'education supervision order'*) auf.

Eltern machen sich strafbar, und zwar unabhängig davon, ob sie wissen, dass ihr Kind die Schule schwänzt oder nicht, und können von der örtlichen Schulbehörde vor einem Amtsgericht belangt werden, wenn ihr Kind unentschuldig dem Unterricht fernbleibt. Als Höchststrafe kann ein Bußgeld in Höhe von £1000 verhängt werden. Seit 2000 gibt es den Straftatbestand, wenn Eltern "wissen, dass ihr Kind nicht regelmäßig zur Schule geht und ihr ohne angemessenen Grund fernbleibt". Eltern, die dieses schwerwiegenderen Vergehens für schuldig befunden werden, könnte eine Höchststrafe von £2500 Bußgeld und/oder eine Freiheitsstrafe von bis zu drei Monaten erwarten. Schätzungsweise 7500 Strafverfolgungen gibt jedes Jahr, und in etwa 80 % der Fälle kommt es zu einer Verurteilung der Eltern (National Audit Office 2005: 3.24). Seit einigen Jahren gibt es ein Schnellverfahren; in diesen Fällen werden die Eltern von der Strafverfolgung in Kenntnis gesetzt, doch der Fall wird nicht vor Gericht gebracht, wenn sich die Regelmäßigkeit des Schulbesuch innerhalb von sechs Wochen nach Inkennzeichnung gebessert hat, was in etwa einem Drittel der Fällen geschieht. Wie wirksam diese Strafverfolgung ist, kann an dieser Stelle nicht im Einzelnen diskutiert werden (eine Analyse findet sich bei Harris 2006), es scheint jedoch, dass damit das Schulschwänzen nur dann effizient eindämmt werden kann, wenn die Eltern ein gewisses Maß an Kontrolle über das Verhalten ihres Kindes ausüben oder das Verhaltensmuster des Schulschwänzens sich beim Kind noch nicht allzu sehr gefestigt hat. Seit 2004 besteht auch die Möglichkeit, dass die Eltern eines schulschwänzenden Kindes einen Bußgeldbescheid bekommen. In diesem werden die Eltern zur Zahlung eines Bußgeldes in Höhe von £50 aufgefordert, die sich auf £100 erhöhen, wenn nicht innerhalb von 28 Tagen gezahlt wird, andernfalls droht die strafrechtliche Verfolgung. Den Eltern kann auch nahegelegt werden, einen freiwilligen ‚Kindererziehungsvertrag‘ (*parenting contract*) zu unterzeichnen, oder ein Gericht kann ihnen aufgrund einer Strafanzeige der örtlichen Schulbehörde eine Elternverfügung (*parenting order*) auferlegen. In dem *Parenting Contract* kann vereinbart

werden, dass die Eltern an einem Beratungsprogramm teilnehmen, mit dem ‚sichergestellt‘ werden soll, dass die Eltern ihr Kind zum regelmäßigen Schulbesuch anhalten. Desgleichen kann die Teilnahme an Kursen für gutes Elternverhalten ein verpflichtendes Element einer *Parenting Order* sein.

Die offiziellen Zahlen, die das *Department of Children, Schools and Families (DCSF)* im Februar 2008 veröffentlicht hat, zeigen, dass im Schuljahr 2006-07 ein Prozent aller Unterrichtshalbtage wegen unentschuldigter Fehlens ausfielen, das heißt, an jedem Schultag blieben durchschnittlich 63.000 Schüler unentschuldig dem Unterricht fern. Das ist ein absoluter Rekord, obschon die Zahl der Fälle von *entschuldigter* Abwesenheit (zum Beispiel aus Krankheitsgründen oder aus Gründen der Religionsausübung) im Vergleich zum Vorjahr gesunken war. Die Zahl der Fälle von Schulschwänzen ist gestiegen, obwohl die Regierung seit 1997-98 über £1 Mrd für Maßnahmen zur Bekämpfung des Schulschwänzens ausgegeben hat, und ungeachtet der Einführung einer Reihe von Zwangsmaßnahmen. Die höchsten Schulschwänzerquoten finden sich unter Nichtsesshaften irischer Herkunft, Sinti/Roma-Kindern und Kindern aus gemischt weißen und afro-karibischen Familien. Eine Diskussion der verschiedenen sozialen Faktoren, die diese Zahlen bedingen, ist an dieser Stelle nicht möglich.

Die Zahl der Schulausschlüsse stieg in den 1990er Jahren an, als die Schulen begannen, sich gegenüber schlechtem Benehmen der Schüler wegen seiner Auswirkungen auf den Unterrichtsprozess, insbesondere seiner potentiellen Auswirkungen auf das Leistungsniveau in den Schulen zunehmend intolerant zu zeigen. Die Schulen hatten auch Sorge, dass das öffentliche Image einer Einrichtung durch mangelnde Disziplin Schaden nehmen und sie ihre Attraktivität auf dem Markt einbüßen könnte. Die Schulen waren angewiesen, Schulausschlüsse nur als ‚äußerstes Mittel‘ anzuwenden, doch der Druck von Seiten der Regierung, dass Schulen geordnete Plätze sein sollen, die ihre Zielvorgaben erfüllen und entschieden gegen Drogengebrauch und Mobbing unter Schülern vorgehen, machte es ihnen schwer, gegenüber dem Fehlverhalten von Schülern Nachsicht zu üben. Mit 12 500 Fällen von dauerhaftem Schulausschluss wurde im Schuljahr 1996-97 der Höhepunkt erreicht. In den meisten Jahren danach sanken die Zahlen allerdings wieder, wahrscheinlich, weil in der Weisung der Regierung verstärkt Wert auf die Ergreifung von Maßnahmen zur Vermeidung dauerhafter Schulausschlüsse gelegt wird, aber auch, weil eine hohe Schulausschlussquote als Indikator für ein schlechtes Abschneiden der Schule gesehen wird und die Schulen häufiger offizielle Inspektionen gewärtigen müssen, wenn ihre Schulausschlussquote hoch ist. Im Schuljahr 2006-07 wurden in England 8680 dauerhafte Schulausschlüsse gezählt, die niedrigste Zahl seit 1999-2000, während die Zahl befristeter (vorübergehender) Schulausschlüsse von 363 270 um sieben Prozent gegenüber dem Vorjahr gestiegen war (DCSF/National Statistics 2008d).

Den Schulen ist es erlaubt, Schüler entweder dauerhaft oder für einen begrenzten Zeitraum auszuschließen, der insgesamt 45 Schultage pro Schuljahr nicht übersteigt. Sie sind nicht befugt, einen Schüler auf unbestimmte Zeit von der Schule zu verweisen. Die Aufgabe der örtlichen Schulbehörden, eine alternative Unterrichtsstätte für von der Schule ausgeschlossene Schüler zu finden, und die Verpflichtung der Schulverwaltungsräte, sicherstellen, dass für Schüler, die für eine bestimmte Zeit vom Schulbesuch ausgeschlossen sind, trotzdem schulischer Unterricht angeboten wird, wurden durch das Bildungsgesetz von 2006 noch ausgeweitet. Eine örtliche Schulbehörde muss innerhalb von sechs Tagen nach dem Schulausschluss für den von der Schule ausgeschlossenen Schüler einen Platz in einer anderen Bildungseinrichtung finden. Dieser Platz wird, insbesondere wenn es sich um einen dauerhaften Schulausschluss handelt, in einer *Pupil Referral Unit* sein, die sich speziell der Probleme solcher Schüler annimmt. Damit Kinder, die vorübergehend von der Schule ausgeschlossen wurden, künftig nicht so schnell wieder Gefahr laufen, erneut ausgeschlossenen zu werden, wurde den Schulleitern zur Auflage gemacht, das Gespräch mit den Eltern zu suchen, um eine ordentliche und wirksame Wiedereingliederung in den Schulbetrieb sicherzustellen. Eine weitere neue Maßnahme, in der sich die Sorge um das Wohlergehen und die schulische Entwicklung der vom Schulbesuch ausgeschlossenen Schüler widerspiegelt, ist nach dem Bildungsgesetz von 2006 die Verpflichtung der Eltern, dafür zu sorgen, dass ihr Kind in der ersten Woche nach dem Ausschluss nicht alleine auf der Straße steht: Den Eltern droht ein Bußgeld oder eine Strafanzeige, wenn ihr Kind während dieser Zeit an einem öffentlichen Ort aufgefunden wird. Auch die in Verbindung mit dem Schulschwänzen erwähnten *Parenting Contracts* und *Parenting Orders* können in Fällen, in denen ein Kind dauerhaft von Schulbesuch ausgeschlossen wird, angeordnet werden. Das Bildungsgesetz von 2006 hat aber die Tatbestände, unter denen ein *Parenting*

Contract oder eine *Parenting Order* angeordnet wird, ausgedehnt auf Fälle, in denen das Kind ein Verhalten zeigt, das geeignet ist, seine schulische Ausbildung erheblich zu stören oder seinem Wohlergehen erheblichen Schaden zuzufügen, unabhängig davon, ob das Kind vom Schulbesuch ausgeschlossen wurde oder nicht, sowie auf Fälle, in denen ein vorübergehender Schulausschluss wahrscheinlich ist.

Mit dem *Violent Crime Reduction Act* aus dem Jahr 2006 erhielten die Schulen auch die besondere Befugnis, Schüler, die im Verdacht stehen, ein Messer oder eine sonstige Angriffswaffe mit sich zu führen, zu durchsuchen und ihnen den Gegenstand abzunehmen. Das Bildungsgesetz von 2006 stattete sie mit deutlicheren Befugnissen aus, auch andere im Besitz eines Schülers befindliche Gegenstände zu konfiszieren. Die Lehrkräfte einer Schule sind heute befugt, unter Beachtung des Grundsatzes der Verhältnismäßigkeit Gewalt anzuwenden, um die Begehung einer Straftat, Personenschäden oder die Beeinträchtigung von ‚guter Ordnung und Disziplin‘ zu unterbinden. Es gibt aber keine rechtmäßige Entschuldigung für die körperliche Züchtigung eines Schülers, und dies gilt gleichermaßen für die Anwendung der Körperstrafe durch unabhängige Schulen. Um sagen zu können, ob diese neuen Maßnahmen zu einer Verbesserung der Disziplin in den Schulen geführt haben, ist es noch zu früh.

4.4 Maßnahmen und Instrumente zur Integration ausländischer Schüler

Die Zahl der Immigranten und Asylbewerber im Vereinigten Königreich ist hoch, wenngleich die Zahl der Asylbewerber nach einem Rekordhoch von mehr als 84 000 im Jahr 2002 (mit Angehörigen sogar 102 000) im Jahr 2007 auf 23 000 gesunken ist (Home Office 2008a). Die meisten Asylbewerber stammen aus Eritrea, Afghanistan, Iran, Somalia oder China. Im Jahr 2007 bekamen 125 000 Menschen die Genehmigung, sich im Vereinigten Königreich niederzulassen (Home Office, 2008b). Dem Bildungssystem wird hier eine Schlüsselrolle für die Integration der Einwanderergemeinden beigemessen, und zwar insbesondere über die Vermittlung der englischen Sprache und vermittels der Staatsbürgerkunde. Diese ist ein Fach im Nationalen Lehrplan (siehe oben), aber auch Gegenstand eines Tests, den jeder zu absolvieren hat, der sich um ein Bleiberecht im Vereinigten Königreich bewirbt. Es gibt auch ein teilweise durch das Völkerrecht gestütztes Gebot, dass der Bedeutung der Muttersprache Rechnung zu tragen ist, mit dem allerdings für diejenigen, deren erste Sprache nicht das Englische ist, nicht zugleich auch das Recht verbunden ist, in der eigenen Muttersprache unterrichtet zu werden, und ein Großteil des muttersprachlichen Unterrichts im Vereinigten Königreich wird auch von den Immigrantengemeinden selbst geleistet. Zu berücksichtigen ist auch, dass das Vereinigte Königreich selbst verschiedene indigene Sprachen hat. Neben Walisisch, Gälisch (Nordirland und Schottland) und Schottisch, die alle in den jeweiligen Landesteilen unterrichtet und in einigen Fällen sogar als Unterrichtssprachen verwendet werden (Harris 2007), gibt es auch Sprachen, die nur von sehr wenigen Menschen gesprochen werden wie Kornisch und Manx. Die Sprecher dieser indigenen Sprachen sind jedoch in aller Regel zweisprachig. Das trifft auf Menschen aus anderen Ländern nicht unbedingt zu. Zum Beispiel haben über 40 % der im Vereinigten Königreich lebenden Menschen indischer oder pakistanischer Herkunft nicht das Englische als Erstsprache. In den letzten Jahren kommen auch vermehrt osteuropäische Migranten ins Vereinigte Königreich, manchmal mit jungen Familien. Die Tatsache, dass den Schulen das Recht eingeräumt wurde, in ihren veröffentlichten Ergebnissen die Leistungen von Schülern wegzulassen, die erst weniger als zwei Jahre im Vereinigten Königreich leben, zeigt, dass diese Kinder häufig noch sehr viel nachzuholen haben.

Schüler, für die das Englische eine zusätzliche Sprache ist, können in England und Wales vorübergehend vom Nationalen Lehrplan ausgenommen werden, damit sie die Möglichkeit haben, Nachhilfeunterricht in Englisch zu bekommen. Für Migrantenkinder besteht aber im Rahmen des Nationalen Lehrplans auch die Möglichkeit, als ‚moderne Fremdsprache‘ eine Sprache wie Urdu, Punjabi oder Chinesisch zu lernen. In England können Schulen spezielle zusätzliche Mittel aus dem staatlichen *Education Standards Fund* erhalten, der eine Finanzierungshilfe für ethnische Minderheiten und Nichtsesshafte (*Ethnic Minority and Travellers Achievement Grant - EMAG*) bereithält, um Arrangements zur Unterstützung von Schülern mit Migrationshintergrund und zur Anhebung ihres Bildungsniveaus zu finanzieren. Im Allgemeinen haben sich sowohl EMAG als auch die speziellen Vorkehrungen für die Inklusion bzw. Integration von Kindern aus asylsuchenden Familien als effizient erwiesen, obwohl einige örtliche Schulbehörden erhebliche Probleme damit haben, diese Kinder in größerer Zahl in ihren Schulen unterzubringen, während auf der

anderen Seite eine Politik, die Asylsuchende über das ganze Land verteilt, dazu geführt hat, dass Betroffene in Gebieten mit nur unzureichenden Bildungsangeboten angesiedelt wurden.

5. Bildungspolitische Diskurse, Tendenzen und Perspektiven

An dieser Stelle sollen lediglich einige wenige der derzeitigen Trends und Probleme des heutigen Bildungssystems im Vereinigten Königreich dargestellt werden (die über die bereits an früherer Stelle erörterten hinaus gehen). Hierzu gehört die Heranbildung und die fortlaufende Weiterbildung der Lehrer. Auf der einen Seite wurde das Unterrichten mit der Einführung der besonderen Lehrbefähigung des *Qualified Teacher Status (QTS)* zunehmend professionalisiert. Ein besonderes Schwergewicht liegt auf dem Fach- und Spezialwissen in bestimmten Bereichen. Die postgradualen Abschlüsse der Lehrer liegen heute zumeist auf dem Niveau des Masters-Abschlusses, und von den Lehrern wird erwartet, dass sie sich auch danach noch ständig beruflich weiterbilden. Darüber hinaus wird von jedem Erwachsenen, der mit Kindern arbeitet, in regelmäßigen Abständen die Vorlage eines polizeilichen Führungszeugnisses verlangt. Auch von den Schulleitern in England und Wales wird in zunehmendem Maße der Erwerb einer Zusatzqualifikation, die *National Professional Qualification for Headship (NPQH)* (bzw. in Schottland die *Scottish for Headship qualification* oder in Nordirland die *Professional Qualification for Headship*) erwartet. Auf der anderen Seite werden im Unterricht vermehrt Lehrerassistenten eingesetzt, die eine weitaus geringere Qualifikation mitbringen als ein QTS-Lehrer. Die Einstellung Lehrerassistenten war ursprünglich dazu gedacht, die Lehrer zu entlasten vor allem bei Tätigkeiten, die nicht unmittelbar zum Unterricht gehören, doch mittlerweile versucht die Aus- und Weiterbildungsagentur für Schulen (*Training and Development Agency - TDA*), durch sie in einigen Bereichen die Lehrer zu ersetzen.

Daneben gibt es auch eine kleine, aber wachsende Zahl von Programmen, zum Beispiel das 'Teach First'-Programm, das es angehenden Lehrern ermöglichen soll, bereits während der Ausbildung, oder sogar schon davor, an Schulen zu arbeiten.

Solche Zugeständnisse werden vielfach aufgrund eines vermeintlichen Lehrermangels gemacht, insbesondere in den leitenden Positionen und in Fächern wie Mathematik und Naturwissenschaften, und aufgrund der Selbstverpflichtung der Schulen zu personalisierterem Lernen und zur Reduzierung der Klassengrößen. Das Problem des Lehrermangels ist aber, falls es existiert, ein Problem der (*circularity*) Zum Beispiel ist Mathematik ein wichtiges Pflichtfach im Nationalen Lehrplan. Die Zahl der Absolventen eines Mathematikstudiums steigt langsam (gemessen in absoluten Zahlen, nicht prozentual an der Gesamtzahl der Studenten), und die meisten von ihnen werden als Lehrer gebraucht, um die Zielvorgaben der Regierung zu erreichen. Der übliche berufliche Werdegang eines Mathematikabsolventen ist mittlerweile die Anstellung als Mathematiklehrer, denn man braucht ihn, zumindest teilweise, um die nächste Generation von Mathematiklehrern heranzubilden.

Ein anderes Spannungsfeld birgt gegenwärtig die Frage, wie viel man von Bildung als Determinante für soziale Integration erwarten kann. Wie bereits erörtert sind die Muster von schulischer Leistung und Entwicklungschancen im späteren Leben häufig nach Geschlecht, sozialer Herkunft oder Ethnizität der Lernenden geschichtet. Anlass zu besonderer Besorgnis gibt die Gruppe der 'NEETs' (*not in education, employment or training*), das heißt Jugendliche ab 17 Jahren, die weder zur Schule gehen, noch eine Arbeit oder Ausbildungsstelle haben. Generell ist es der Ansatz der Regierung in den letzten Jahren gewesen, Ziele für die Teilhabe am Bildungssystem zu setzen und daran zu arbeiten, die Barrieren für die individuelle Bildungsteilhabe zu überwinden, damit diese Ziele erreicht werden können. Allerdings herrscht diesbezüglich einige Verwirrung. Eine Zielvorgabe im Bereich der Erwachsenenbildung könnte sein, dass in einem gegebenen Jahr ein bestimmter Prozentsatz Erwachsener im Erwerbstätigenalter ein bestimmtes Qualifikationsniveau erreicht hat. Ist dies ein angestrebtes Ziel oder ein Mindestschwellenwert? Wer soll unter den Schwellenwert fallen? Wer zum Beispiel sind im Bereich der Hochschulbildung die 50 % der Bevölkerung, die für einen universitären Abschluss nicht gewünscht sind? Diese Fragen werden nirgendwo angesprochen. Ist den Zielplanern eigentlich klar, dass ein Fortkommen möglich ist auch ohne einen einzigen Kurs in der Erwachsenenbildung belegt zu haben? Generell gilt, dass ein Schulabgänger in jedem Jahrgang qualifizierter ist als jemand, der das Rentenalter erreicht. Auf diese

Weise wird die Population im Erwerbstätigenalter mit der Zeit qualifizierter ohne je mit einem Angebot in der Erwachsenenbildung in Berührung gekommen zu sein. Zielvorgaben erfreuen sich in der Politik des öffentlichen Bereichs im Vereinigten Königreich großer Beliebtheit, doch vielfach sind sie schlecht durchdacht und wirkungslos.

Ein Thema, das heute vermehrt in den Vordergrund rückt, ist das Verhältnis zwischen Staat, Bildung und Religion. Wie bereits dargelegt, wurde ein Großteil der früher und speziell im 19. Jahrhundert geleisteten Pionierarbeit im Bildungswesen aus religiöser Überzeugung heraus geleistet, und dies wurde auch durch das Bildungsgesetz aus dem Jahr 1944 anerkannt, indem es den Fortbestand glaubensbasierter (freiwilliger) Schulen garantierte. Diese Schulen sind, zumindest die meisten von ihnen, überaus beliebt und im Sinne der Rohergebnisse in den staatlichen Prüfungen auch erfolgreich. Sie repräsentieren jedoch eine Momentaufnahme der Geschichte bezogen auf anglikanische, römisch-katholische und jüdische Schulen. Es hat niemals einen kohärenten Fall gegeben, diese Schulen zuzulassen und vergleichbare Schulen für andere etablierte Religionen, wie den Islam oder Hinduismus, nicht zuzulassen. Diese Situation ändert sich. Das Vereinigte Königreich sieht sich deshalb mit einer zunehmenden Diversität von Schulen konfrontiert allein aufgrund der wachsenden Zahl von Religionsgemeinschaften, einschließlich der damit einhergehenden sozialen und ethnischen Segregation (*Clustering*). Die Alternative, das heißt die Religion von der staatlich finanzierten Bildung zu trennen, wäre politisch nicht vermittelbar und könnte zu einem verstärkten Angebot billiger Privatschulen führen, um Familien Rechnung zu tragen, die eine Erziehung auf der Grundlage einer bestimmten Glaubensrichtung wünschen (wie es in anderen europäischen Ländern der Fall ist). Darüber hinaus ist eine ungewollte Folge des *Academies*-Programms (siehe oben) und ähnlicher Initiativen, dass der private Sponsor in der Lage ist, Einfluss auf den Lehrplan zu nehmen. Dies wurde dies, als eine Reihe von Schulen damit begann, an Stelle von oder zusätzlich zur Evolutionslehre Kreationismus (Schöpfungslehre) oder Intelligent Design auf ihren Unterrichtsplan zu setzen. Natürlich fand dieser Ansatz gewisse Sympathien, im Allgemeinen herrschte aber eher Empörung darüber, dass der Lehrplan einer immerhin staatlich finanzierten Schule durch eine vergleichsweise geringe Investition, die in vielen Fällen tatsächlich von einem einzigen religiös motivierten Individuum getätigt wird, so fundamental beeinflusst werden kann. Der Stellenwert der Religion im staatlichen Bildungssystem des Vereinigten Königreichs ist eine der ungelösten Fragen des einundzwanzigsten Jahrhunderts.

6. Bibliographie

- Allred, P et al (2002) 'Minding the Gap: Children and Young People Negotiating Between Home and School', in Edwards, R (ed), *Children, Home and School. Regulation: Autonomy or Connection?* (London, Routledge Falmer) 121-000.
- Balarin, M and Lauder, H (2008), *The Governance and Administration of English Primary Education*, Primary Review Research Survey 10/2 (Cambridge, University of Cambridge)
- Blair, A and Lawson, A (2003), 'Disability discrimination reforms in education - could do better?', *Education & the Law*, 15(1), 41-55.
- Chief Secretary to the Treasury (2003), *Every Child Matters*, Cm 5860 (Norwich, The Stationery Office) www.everychildmatters.gov.uk
- DCSF (2007), *The Children's Plan. Building Brighter Futures*, Cm 7280 (Norwich, The Stationery Office)
- DCSF (2008), *Promoting Achievement, Valuing Success: A Strategy for 14-19 Qualifications*, Cm 7354 (Norwich, The Stationery Office)
- DCSF/National Statistics (2007), *National Curriculum Assessments for Key Stage 1 in England, 2007*, First Release (SFR 26/2007) (London, DCSF)
- DCSF/National Statistics (2008a), *Admission Appeals for Maintained Primary and Secondary Schools in England 2006/07*, Statistical First Release (SFR 11/2008) (London, DCSF)
- DCSF/National Statistics (2008b), *National Curriculum Assessments at Key Stage 2 in England (Provisional)*, Statistical First Release (SFR 19/2008) (London, DCSF)
- DCSF/National Statistics (2008c), *Participation in Education, Training and Employment by 16-18 year olds in England*, Statistical First Release (SFR 13/2008) (London, DCSF)

- DCSF/National Statistics (2008d), *Permanent and Fixed Period Exclusions from Schools and Exclusion Appeals in England, 2006/07* (SFR 14/2008) (London, DCSF).
- DCSF/National Statistics (2008e), *Provision for Children Under Five Years of Age in England: January 2008*, Statistical First Release (SFR 12/2008) (London, DCSF)
- DCSF/National Statistics (2008f), *Special Educational Needs in England, January 2008*, Statistical First Release (SFR 15/2008) (London, DCSF)
- DCSF/National Statistics (2008g), *The Composition of Schools in England*, Statistical Bulletin (London, DCSF)
- Department for Education and Employment (1997a), *Excellence in Schools*, Cm 3681 (London, The Stationery Office)
- Department for Education and Employment (1997b), *Higher Education in the 21st Century* (London, Department for Education and Employment)
- Department for Education and Employment (1998), *The Learning Age: A new renaissance for a new Britain*, Cm 3790 (London, The Stationery Office)
- Department for Education and Skills (2001), *Special Educational Needs Code of Practice* (Annesley, DfES)
- Department for Education and Skills (2002), *Time for Standards. Reforming the school workforce* (London, DfES)
- Department for Education and Skills (2003), *The Future of Higher Education*, Cm 5735 (London, The Stationery Office)
- Department for Education and Skills (2004a), *Every Child Matters: The Next Steps* (London, DfES)
- Department for Education and Skills (2004b), *Five Year Strategy for Children and Learners*, Cm 6272 (Norwich, The Stationery Office)
- Department for Education and Skills (2005a), *14-19 Education and Skills*, Cm 6476 (Norwich, The Stationery Office)
- Department for Education and Skills (2005b), *Higher Standards, Better Schools for All*, Cm 6677 (Norwich, The Stationery Office)
- Department for Education and Skills (2007), *Raising Expectations: Staying in education and training post-16*, Cm 7065 (Norwich, The Stationery Office)
- Department for Education and Skills/QCA (2002), *Key Stage 3 National Strategy. Designing the Key Stage 3 curriculum* (DfES 0003/2002) (London, Department for Education and Skills)
- Department of Education and Science (1990), *Management of the School Day*, Circular 7/90 (London, Department of Education and Science)
- Gorard, S. (2000) *Education and Social Justice*, Cardiff: University of Wales Press
- Gorard, S. (2005) Academies as the 'future of schooling': is this an evidence-based policy?, *Journal of Education Policy*, 20, 3, 369-377
- Gorard, S. (2006) Value-added is of little value, *Journal of Educational Policy*, 21, 2, 233-241
- Gorard, S. (2008) Research impact is not always a good thing: a re-consideration of rates of 'social mobility' in Britain, *British Journal of Sociology of Education*, 29, 3, 317-324
- Gorard, S. and Rees, G. (2002) *Creating a learning society?*, Bristol: Policy Press
- Gorard, S., See, B.H., Smith, E. and White, P. (2006) *Teacher supply: the key issues*, London: Continuum
- Gorard, S., Taylor, C. and Fitz, J. (2003) *Schools, Markets and Choice Policies*, London: RoutledgeFalmer
- Gorard, S., with Adnett, N., May, H., Slack, K., Smith, E. and Thomas, L. (2007) *Overcoming barriers to HE*, Stoke-on-Trent: Trentham Books
- Green, C. (2005) *The privatization of state education: public partners, private dealings*, Abingdon: Routledge
- Hallgarten, J (2000), *Parents Exist OK? Issues and Visions for Parent-school Relationships* (London, Institute for Public Policy Research)
- Harris, N (2005a), 'Education: Hard or Soft Lessons in Human Rights?' in Harvey, C (ed), *Human Rights in the Community* (Hart, 2005), 81-112
- Harris, N (2005b), 'Empowerment and State Education: Rights of Choice and Participation', *Modern Law Review* 68(6), 925-957
- Harris, N (2006), 'Making Parents Pay: The Legal Enforcement of School Attendance in England', in Glendenning, D. and Binchy W. (eds), *Litigation Against Schools: Implications for School Management* (Dublin, First Law), 202-221

- Harris, N (2007), *Education, Law and Diversity* (Oxford, Hart)
- HEFCE (2007), *Higher education outreach: targeting disadvantaged learners* (Bristol, HEFCE)
- HEFCE (2008), *Funding Higher Education in England* (Bristol, HEFCE)
- HM Government (2004), *Choice for parents, the best start for children: a ten year strategy for childcare* (London, HM Treasury)
- HM Treasury et al (2004), *Supporting young people to achieve: towards a new deal for skills* (London, HM Treasury)
- Home Office (2008a), *Asylum Statistics 2007*, (Statistical Bulletin 11/2008) (London, Home Office)
- Home Office (2008b), *Control of Immigration: Quarterly Statistical Summary, United Kingdom, April-June 2008* (London: Home Office)
- House of Commons, Education and Skills Committee (2004), *Fourth Report Session 2003-04, Secondary Education: School Admissions, Vol.1. Report HC58-1* (London, The Stationery Office)
- Ivens, C (2008), *Survey of Parents in England 2008*, Research Report DCSF-RW041 (London, DCSF)
- Moon, N. and Ivens, C. (2004), *Parental Involvement in Children's Education* Research Report RR589 (London: DfES)
- National Audit Office (2005), *Improving School Attendance in England*, HC 212 (London, The Stationery Office)
- Noden, P and West, A (2008), *The Funding of English Primary Education*, Primary Review Research Survey 10/1 (Cambridge, University of Cambridge).
- Nuffield (Review of 14-19 Education and Training) (2007), *Issues Paper 1: The New 14-19 Diplomas* (Oxford, Nuffield)
- Ofsted (The Office for Standards in Education) (2002), *The curriculum in successful primary schools*, HMI 553 (London, Ofsted)
- QCA (2008), *Report on recognising organisations as awarding bodies – the recognition process*, QCA/08/3569 (London, QCA)
- Secretary of State (for Education and Employment, Secretary of State for Social Security and Minister for Women) (1998), *Meeting the Childcare Challenge*, Cm 3959 (London: The Stationery Office)
- Selwyn, N., Gorard, S. and Furlong, J. (2006) *Adult learning in the digital age*, London: RoutledgeFalmer
- Social Exclusion Unit (1998), *Truancy and School Exclusion* (London, The Stationery Office).

Endnoten:

- i The School Governance (Constitution) (England) Regulations 2007 (SI 2007/957).
- ii The School Governance (Procedures) (England) Regulations 2003 (SI 2003/1377), in geänderter Fassung.
- iii The Children and Young People's Plan (England) Regulations 2005 (SI 2005/2149), in geänderter Fassung.
- iv Education Act 2002, s.176.
- v Childcare Act 2006, Teir 3 Kapitel 2; und Early Years Foundation Stage (Learning and Development Requirements) Order 2007 (SI 2007/1772), in der durch Early Years Foundation Stage (Learning and Development Requirements) (Amendment) Order 2008 (SI 2008/1952) geänderten Fassung.
- vi Education Act 1996, s.551; Education (School Day and School Year) (England) Regulations 1999 (SI 1999/3181), in der durch SI 2001/1429 und SI 2007/3071 geänderten Fassung.
- vii Education Act 2002 Act s.85, ersetzt durch Education (Amendment of the Curriculum Requirements for Fourth Key Stage) (England) Order 2003 (SI 2003/2946), in der durch den Education Act von 2006 geänderten Fassung s.74(4); und Education (National Curriculum) (Science at Key Stage 4) (England) Order 2007 (SI 2007/2241).
- viii Education and Inspections Act 2006, s.74(1)-(3).
- ix R (Douglas) v North Tyneside Metropolitan District Council and the Secretary of State for Education and Skills [2004] ELR 117, Court of Appeal.

