

# WORKING PAPER

## 4/2003

---

# Managementorientierte Schulreformen in England

Univ. Prof. Mag. Dr. Kurt Promberger  
Dr. Josef Bernhart  
MMag. Franziska Cecon



Universität Innsbruck  
Zentrum für Verwaltungsmanagement  
Universitätsstraße 15  
A – 6020 Innsbruck, Austria

++43 (0)512 507-7601  
[www.verwaltungsmanagement.at](http://www.verwaltungsmanagement.at)  
[verwaltungsmanagement@uibk.ac.at](mailto:verwaltungsmanagement@uibk.ac.at)

**In Kooperation mit:**

Europäische Akademie Bozen  
Abteilung Public Management  
Drususallee 1  
I – 39100 Bozen, Italien

++39 (0)471 055 400  
[www.eurac.edu](http://www.eurac.edu)  
[info4@eurac.edu](mailto:info4@eurac.edu)

**EURAC**  
research

EUROPÄISCHE  
AKADEMIE

ACCADEMIA  
EUROPEA

EUROPEAN  
ACADEMY

BOZEN - BOLZANO

# Literaturverzeichnis

1	Problemstellung und Ausgangspunkt.....	1
1.1	NPM - Rahmen der Managementorientierung.....	2
1.2	England – Reformenerfahrung mit Erfolg.....	3
1.3	Aufbau der Arbeit.....	5
2	Chronologischer Überblick.....	6
3	Schulstatistik.....	10
3.1	Anzahl der Schulen nach Schultypen.....	10
3.2	Schülerzahlen.....	11
3.3	Lehrer-Schüler-Verhältnis.....	12
3.4	Bildungsausgaben.....	14
4	Allgemeiner Aufbau des Schulsystems.....	21
5	Nationale, lokale und institutionelle Einrichtungen.....	25
5.1	Bildungsministerium.....	25
5.2	OFSTED.....	27
5.3	LEA.....	29
5.4	EAZ.....	31
5.5	Schulen.....	32
5.6	Awarding Bodies.....	34
6	Schulwahl.....	35
7	National Curriculum und Leistungsbeurteilung.....	36
7.1	Unterrichtsfächer.....	37
7.2	Attainment Targets – Leistungsziele.....	38
7.3	Schülerbeurteilung.....	41
7.4	Schulberichte (School Records).....	43
7.5	Berichte über den einzelnen Schüler an die Eltern.....	44
7.6	SEN.....	45
8	Lehrkräfte und Unterricht.....	46
9	Inspektionen und Prüfungsergebnisse.....	47
10	Finanzierung und Schulbudget.....	49
10.1	Fair Funding.....	50
10.2	Standards Fund.....	52
10.3	Asset Management Pläne (Anlagenverwaltung).....	53
10.4	Annual Capital Guideline (ACG).....	54
10.5	Seed Challenge Capital.....	55
10.6	New Deal for Schools.....	55
11	Vergleich NPM und englische Umsetzung.....	56
12	Evaluation der Bildungsreformen.....	58

12.1	Theoriegeleitete Evaluation.....	58
12.1.1	Public Choice Theorie als Grundlage.....	59
12.1.2	Evaluationskriterien .....	61
12.1.3	Ausmaß von PUMA-Reformen.....	64
12.2	Beurteilung der Bildungsreformen anhand der theoriegeleiteten Evaluation .....	66
12.2.1	Wettbewerb .....	66
12.2.2	Informationen zur Leistungsfähigkeit .....	68
12.2.3	Organisationsgröße.....	71
12.3	Auswirkung von Bildungsreformen: eine Überprüfung der Beweise .....	74
12.3.1	Effizienz .....	74
12.3.2	Responsivität .....	76
12.3.3	Gleichheit/Gerechtigkeit .....	80
12.4	Wirkungen von Managementreformen .....	84
13	Schlussfolgerungen .....	86
14	Glossar der wichtigsten Begriffen und Abkürzungsverzeichnis .....	88
15	Literaturverzeichnis.....	91
15.1	Bücher .....	91
15.2	Online im Internet .....	92
15.3	Email-Auskünfte .....	97

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1:	Zeitreihe der Gesamtausgaben für Bildungsdienstleistungen .....	16
Abbildung 2:	Zeitreihe der zuordenbaren Gesamtausgaben für Bildungsdienstleistungen nach Ländern.....	16
Abbildung 3:	Zeitreihe Pro-Kopf-Ausgaben für Bildungsdienstleistungen nach Ländern sortiert .....	17
Abbildung 4:	Placierung bei der PISA-Studie und Pro-Kopf-Ausgaben in USD .....	19
Abbildung 5:	Aufbau des Schulsystems in England .....	23
Abbildung 6:	Nationale Struktur des Bildungswesens.....	26

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	NPM- Kriterien und Instrumente .....	3
Tabelle 2:	Chronologischer Überblick der Reformen .....	9
Tabelle 3:	Anzahl der Schulen oder Abteilungen im Jahr 2001/02 .....	11
Tabelle 4:	Anzahl der Schüler nach Schulstufen oder Schultypen im Jahr 2001/02 .....	12
Tabelle 5:	Anzahl der Lehrkräfte nach Schultypen im Jahr 2000/01 .....	12
Tabelle 6:	Schüler-Lehrer-Verhältnis nach Schulstufen und -typen im Jahr 2001/02 .....	13
Tabelle 7:	Schüler-Lehrer-Verhältnis im internationalen Vergleich nach Bildungsstufen im Jahr 2000 .....	14
Tabelle 8:	Gesamtausgaben für Bildungsdienstleistungen nach Funktionen und wirtschaftlicher Gliederung im Vereinigten Königreich in Millionen Pfund ..	15
Tabelle 9:	Zeitreihe der Gesamtausgaben für Bildungsdienstleistungen .....	18
Tabelle 10:	Öffentliche Ausgaben für Bildung in Prozent zum BIP .....	20
Tabelle 11:	Mindeststundenausmaß nach Alterstufen .....	23
Tabelle 12:	Freie Schulmahlzeiten im Schuljahr 2001/02 .....	31
Tabelle 13:	Zusammensetzung der School Governing Bodies je nach Schulart .....	33
Tabelle 14:	Key Stages .....	36
Tabelle 15:	Fächerverteilung .....	37
Tabelle 16:	Erwartete Leistungsziele am Ende der Key Stages .....	39
Tabelle 17:	Leistungsziele und ihre acht Niveaus für das Unterrichtsfach Englisch .....	40
Tabelle 18:	Vergleich Ausprägung des NPM und Umsetzung im englischen Pflichtschulwesen .....	57
Tabelle 19:	Matrix zur Evaluation der Auswirkungen von PUMA-Reformen über Responsivität in der Dienstleistungserstellung .....	62
Tabelle 20:	Matrix zur Evaluation der Auswirkungen von PUMA-Reformen über die Gleichheit der Dienstleistungsversorgung .....	63
Tabelle 21:	Vier Vergleiche über den Umfang von PUMA-Reformen .....	64
Tabelle 22:	Prozentuelle Verteilung der Klassenschülerzahlen in England in den Jahren 1998 – 2001 .....	74
Tabelle 23:	Durchschnittlicher Prozentsatz unbesetzter Stellen in englischen Schulen .....	75

# 1 Problemstellung und Ausgangspunkt

Die öffentliche Verwaltung ist im Umbruch. Reformbemühungen scheinen in Mode gekommen zu sein. Der aufmerksame Beobachter braucht nur die täglichen Nachrichten zu verfolgen und schon stolpert er über viele Bereiche, die davon betroffen sind: Gesundheitswesen, Pensionssysteme, Polizeiwesen, etc. Auch das Bildungswesen rückte (spätestens) mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA Studie im Jahre 2000 verstärkt ins Zentrum der öffentlichen Diskussion sowohl hierzulande als auch auf dem internationalen Parkett. Unbestritten wird Bildung als „der“ Schlüssel für die Zukunft gesehen.<sup>1</sup> Will man langfristig nicht ins Hintertreffen rücken und ihre Qualität sichern bzw. erhöhen, so sind Änderungen auf Systemebene mit neuen Konzepten und Instrumenten vonnöten.

Doch ist der - häufig zitierte und nicht selten kritisierte - „Paradigmenwechsel der Steuerungsphilosophie“<sup>2</sup> nur eine „...symbolische Reaktion auf evidente Defizite staatlicher Steuerung und Konfliktbewältigung...[mit dem] primären Zweck, Vertrauens- und Legitimationsverluste des politischen Systems zu kompensieren.“<sup>3</sup>, wie Manfred Weiß dies sieht? Oder können neue Steuerungsmodelle, die dem privatwirtschaftlichen Management entlehnt wurden, auch in der Verwaltung, unter Berücksichtigung ihrer Besonderheiten, erfolgreich sein? Gilt dies auch für das Bildungswesen, dem als Dienstleistungssektor ein Technologiedefizit und ein wenig steuerbarer Einfluss externer Mitproduzenten<sup>4</sup> anhaftet? Fragen, auf die die

---

<sup>1</sup> Dass dem Bildungswesen tatsächlich hohe Priorität eingeräumt wird, zeigt das Übereinkommen der EU-Bildungsminister über fünf Benchmarks im Bildungsbereich:

- Bis 2010 soll europaweit die Zahl der Schulabbrecher/innen nicht mehr als 10% betragen.
- Die Zahlen der Absolventinnen und Absolventen an den Hochschulen in Mathematik, Naturwissenschaften und Technik sollen um 15% ansteigen.
- 85% der 22-Jährigen sollen über einen Abschluss der Sekundarstufe II verfügen.
- Der Prozentsatz der 15-Jährigen mit Leseschwierigkeiten soll um 20% niedriger sein als im Jahr 2000 und
- die durchschnittliche Beteiligungsrate der erwachsenen arbeitenden Bevölkerung an Weiterbildung bei 12,5% liegen.

Vgl. Europäische Union, 2503. Tagung des Rates - BILDUNG, JUGEND UND KULTUR - am 5. und 6. Mai 2003 in Brüssel, 8430/1/03 REV 1 (de) (Presse 114), <http://ue.eu.int/pressData/de/educ/75743.pdf>, S. 6 – 9 und Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kunst, <http://www.bmbwk.gv.at/print.asp?OID=9733&front=1&wos=1>, Download: 11. September 2003, Update: Mai 2003

Mit diesen fünf Benchmarks will man den internationalen Vergleich erleichtern, das Bildungswesen transparenter und seine Qualität effizienter machen und gleichzeitig die globale Wettbewerbsposition verbessern. Dies steht im Einklang mit dem am europäischen Rat in Lissabon beschlossenen Ziel, „...die Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu entwickeln.“

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst, Gehrer: EU-Bildungsminister/innen beschließen Benchmarks im Bildungsbereich, <http://www.bmbwk.gv.at/start.asp?OID=9398>, Download: 11. September 2003, Update: 5. Mai 2003

Auf österreichischer Ebene enthält das Regierungsprogramm vom 28. Februar 2003 die Forderung nach einer Bildungsoffensive zur Qualitätssteigerung. Darunter fallen Initiativen wie die Erarbeitung von Leistungsstandards, eines Schulentwicklungsprogramms, Vereinfachungen, mehr Autonomie an den Schulen usw.

Nähere Angaben dazu im Regierungsprogramm der Österreichischen Bundesregierung für die XXII. Gesetzgebungsperiode, <http://www.austria.gv.at/regierungsprogramm.pdf>, Download: 11. September 2004, Update: 28. Februar 2003, S. 23 f. Die sich daraus ergebenden Schwerpunkte für das Schulwesens sind unter <http://www.bmbwk.gv.at/doprint.asp?OID=2105&front=1&body=> Download: 20. März 2003, Update: März 2003 aufgelistet.

<sup>2</sup> Lange, 1999 – in: Weiß Manfred, Institutionelle Arrangements und Zielerreichung im Schulbereich: Zur Wirksamkeit von Konzepten des New Public Management

<sup>3</sup> Manfred Weiß, Institutionelle Arrangements und Zielerreichung im Schulbereich: Zur Wirksamkeit von Konzepten des New Public Management, [http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/publikationsverzeichnis/50weiss\\_volltext.pdf](http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/publikationsverzeichnis/50weiss_volltext.pdf), Download: 19. September 2003

<sup>4</sup> Vgl. Weiß Manfred, Quasi-Märkte als Steuerungsregime im Schulbereich – Vortrag auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Sektion Bildung und Erziehung, am 11. Oktober 2002 in Leipzig – <http://www.soziologie.de/sektionen/b01/beitragel.pdf>, Download: 8. September 2003

vorliegende Arbeit anhand der Analyse der Reformverfahren in England, Antworten zu geben versucht.

## 1.1 NPM - Rahmen der Managementorientierung

In Zeiten knapper finanzieller Ressourcen, manifestiert durch Staatsverschuldung und Haushaltsdefizite, die den Aktionsspielraum der Politik u. a. aufgrund der Konvergenzkriterien<sup>5</sup> der Europäischen Union Restriktionen auferlegen, erfahren Schlagwörter wie Effizienz, Effektivität und Wirtschaftlichkeit<sup>6</sup> in der gesamten öffentlichen Verwaltung immer höhere Aufmerksamkeit. Handlungsbedarf ergibt sich neben den finanziellen Engpässen auch aus der „globalen“ ökonomischen Krise, einem veränderten gesellschaftlichen Werteverständnis sowie der steigenden Politik- und Bürokratieverdrossenheit der Bevölkerung.<sup>7</sup> Privatwirtschaftliche Managementmethoden angepasst auf die öffentlichen Institutionen sollen Abhilfe schaffen und die öffentliche Verwaltung leistungsfähiger, kostengünstiger, kundenorientierter, -freundlicher, konkurrenzfähiger, qualitativer und outcome/outputorientierter machen. Will man diese grundsätzlich hehren Ziele nun auch tatsächlich erreichen und es nicht nur bei klangvoller Rhetorik belassen, dann sind Veränderungen und Aktionen notwendig.

Zusammengefasst werden diese managementorientierten Maßnahmen unter dem Begriff **New Public Management (NPM)**, das gleichzeitig einen Rahmen sowohl für Problemwahrnehmung, -interpretation als auch für deren Entwicklung und Implementierung von Lösungen bildet.<sup>8</sup> NPM basiert auf den Ideen der Public Choice Theorie, die den Bürokraten grundsätzlich Handlungen im Eigeninteresse unterstellt. Die monopolistische Struktur der Verwaltung, das Fehlen gültiger Indikatoren über die Leistungen sowie die enorme Größe der öffentlichen Verwaltungen werden als die wesentlichsten Ursachen identifiziert und verstärken die Effizienz- und Effektivitätsprobleme. Markt und **Wettbewerb** als neue Rahmenbedingungen mit ihren Steuerungsprinzipien (z. B. Leistungsstandards, Outputorientierung, Evaluation, Wahlmöglichkeiten) und **Dezentralisierung** mit weitestgehender Verantwortungsdelegation (der operativen Aufgaben und Kompetenzen) bilden die Kernideen der NPM-Konzeption, die nun

---

<sup>5</sup> Europäische Union, <http://europa.eu.int/scadplus/leg/de/cig/g4000k.htm#k12>, Download: 12. September 2003

<sup>6</sup> Diese Kriterien sind besser bekannt als das „drei E-Konzept“: Efficiency, Effectiveness and Economy.

<sup>7</sup> Vgl. Reichard Christoph, Die „New Public Management“ – Debatte im internationalen Kontext, S. 244, in: Christoph Reichard, Hellmut Wollmann (Hrsg.), Kommunalverwaltung im Modernisierungsschub?, Birkhäuser Verlag, Stadtforschung Aktuell, Basel, Boston, Berlin, 1996

<sup>8</sup> Vgl. Neisser/Meyer/Hammerschmid, Kontexte und Konzepte des New Public Management, in: Neisser/Hammerschmid: Die innovative Verwaltung, 18. Auflage, Schriftenreihe des Zentrums für Angewandte Politikforschung, Wien, 1998, S. 37 ff.

zunehmend im öffentlichen Sektor Eingang finden.<sup>9</sup> Daneben sind Reorganisation, Deregulierung, Qualitätsmanagement wichtige Bausteine.

Was ist nun charakteristisch für NPM? Welche Elemente umfasst dieser Ansatz? Die folgende Liste fasst die wichtigsten Bereiche zusammen, die allgemeine Gültigkeit besitzen und nicht nur – wie in der vorliegenden Arbeit von Interesse - auf das Bildungswesen zutreffen.<sup>10</sup>

Ausrichtung des NPM	Ausprägungsformen
<b>Leistungs- und Wirkungsorientierung</b>	<p><b>Leistungsstandards:</b> messbare Zieldefinition und Zielvereinbarungen, Kontraktmanagement (Auftraggeber/Auftragnehmermodelle), Leistungskataloge, Aufgabenkritik</p> <p><b>Outputsteuerung</b> statt Inputsteuerung: Messbare (qualitativ, quantitativ, kostenmäßig) Outputs/Ergebnisse werden festgelegt und bilden die Basis für Zuteilungen von Ressourcen</p> <p><b>Steuerungsmechanismen:</b> Konzernsteuerung, Deregulierung, Controlling, Kosten- und Leistungsrechnung, doppelte Buchhaltung, Cash flow Rechnung, Bewertung von Anlagen, Kennzahlen, Globalbudget</p> <p><b>Dezentralisierung:</b> Verlagerung von Aufgaben, Kompetenzen und Entscheidungen auf die niedrigst mögliche Ebene</p> <p><b>Autonomiebestrebungen und Deregulierung:</b> im operativen Bereich, strategische Ausrichtung vorherrschend und von zentralem Interesse</p>
<b>Qualitätsorientierung</b>	<p><b>Total Quality Management, Qualitätszirkel, Zertifizierung</b></p> <p>Externe und interne <b>Evaluation</b></p>
<b>Markt- und Wettbewerbsorientierung</b>	<p>Wettbewerb mit privaten und öffentlichen Dienstleistungssystemen: Ausschreibungen, Contracting out</p> <p><b>Quasi-Märkte:</b> marktliche Situation simulieren, um Monopolmacht zu durchbrechen, Benchmarking</p>
<b>Kundenorientierung</b>	<p><b>“Kunde“ im Mittelpunkt,</b> Transparenz fördern, Zugang erleichtern, One-Stop Shop/Agency, Kundenbefragungen, Kommunikation verbessern</p> <p><b>Wahlmöglichkeiten</b> schaffen</p> <p><b>E-Government:</b> Informationstechnologie einsetzen</p>

**Tabelle 1:** NPM - Kriterien und Instrumente

## 1.2 England – Reformenerfahrung mit Erfolg

Möchte nun eine Regierung darüber entscheiden, ob sie eine derartige Managementorientierung (im Folgenden angewandt auf das Bildungswesen) einsetzen wird, kann es für die Entscheidungsfindung hilfreich sein, über den nationalen Tellerrand hinauszublicken und Erfahrungen in anderen Ländern zu betrachten. Daher beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit den managementorientierten Reformen im Bildungswesen in **England**. Grundsätzlich lässt sich die Entscheidung für das Vereinigte Königreich im Allgemeinen und England im Speziellen damit erklären, dass die Ideen des **New Public Management sehr früh Fuß fassen**

<sup>9</sup> Vgl. Haldemann Theo, Internationale Entwicklungen im Bereich des New Public Management und der wirkungsorientierten Verwaltungsführung – Übersicht und Vergleich. In: Hablützel, Peter; Haldemann, Theo; Schedler, Kuno; Schwaar, Karl (Hrsg.): Umbruch in Politik und Verwaltung. Ansichten und Erfahrungen zum New Public Management in der Schweiz, Bern/Stuttgart/Wien, 1995, S. 32

<sup>10</sup> Aufgrund der unterschiedlichen Bezeichnungen und Kategorisierung der für NPM typischen Inhalte und Instrumente erhebt die Liste keinen Anspruch auf Vollständigkeit und soll nur den Möglichkeitsrahmen verdeutlichen.

**konnten**, insbesondere während der Amtszeit von Margaret Thatcher, die auch den Education Reform Act 1988 zum Abschluss brachte und eine neue Ära im Bildungswesen einläutete. Dezentralisierung, Wettbewerb und Leistungsstandards sind seither sukzessive forciert worden, Elemente, die – wie oben bereits gezeigt - dem NPM zuzuordnen sind. Wenn diese Reformen zu einer Verbesserung der Leistungsfähigkeit geführt haben und führen, dann ist die Wahrscheinlichkeit dies im Vereinigten Königreich zu entdecken höher, als in anderen Ländern, einfach aufgrund der **jahrelangen Erfahrung**. Das heißt, dass durch die Reformen bereits Ergebnisse vorhanden sind, die auf den Erfolg – egal ob positiv oder negativ – und die Praktikabilität der Reformen schließen lassen, also Evaluationen ermöglicht. Die Ergebnisse der Evaluationen sollen Antworten auf die Fragen geben, ob und warum Reformen „funktionieren“. Dies ist insbesondere für politische Entscheidungsträger und Wissenschaftler von großem Interesse ist und kann als Lernerfahrung für andere Länder dienen.

Da für Schottland und Wales teilweise andere Bestimmungen und Bezeichnungen im Bildungswesen gültig sind, liegt der Schwerpunkt auf **England**, obwohl beispielsweise Wales über weite Teile ein identisches System aufweist. England kann und soll somit als Benchmark für andere Länder dienen, wenn auch betont werden muss, dass dabei System und Umfeld<sup>11</sup> nicht außer Acht gelassen werden dürfen. NPM ist nämlich nicht als „one best way“ zu verstehen, sondern kreierte aus der Vielzahl der möglichen Bausteine die für den betrachteten Teil der Organisation oder den Funktionsbereich beste Lösung.

Eingeschränkt wurde diese Arbeit auf den **Pflichtschulbereich**, das heißt bis zum Alter von 16 Jahren. Dies ist insofern praktikabel als auch die PISA-Studie genau diesen Bereich abdeckt und Evaluierungsergebnisse hinsichtlich der Bildungsqualität in England und auf internationaler Ebene produzierte, was eine Vergleichbarkeit ermöglicht. Die **PISA-Studie** ist hier insofern von Interesse als England in allen Bereichen, beachtliche Ergebnisse der Schülerleistungen im oberen Drittel erreichte. Außerdem herrscht in England eine Kultur des „Testens“ vor, d.h. zu vier festgelegten Zeitpunkten werden **national standardisierte Leistungstests** durchgeführt. Ihre Ergebnisse werden in öffentlich zugängliche Leistungsverzeichnisse (leagues tables) zusammengefasst, die die Bildungsqualität messen, vergleichbar machen und ein wesentliches Steuerungsinstrument für die Bildungspolitik aber auch für die Bürger (Eltern und ihre Kinder) bilden. Neben der punktuellen, bisher einmaligen PISA-Studie, bieten die Resultate der nationalen Leistungstests zusätzlich den Vorteil einer Vergleichsmöglichkeit über die letzten Jahre hinweg, in denen auch die Reformen einsetzten.

---

<sup>11</sup> Juranek Markus, Schulverfassung und Schulverwaltung in Österreich und in Europa, Band II, Verlag Österreich, Wien, 1999, S. 197



### 1.3 Aufbau der Arbeit

Zu Beginn soll ein Überblick über die bisherigen Reformen und die zugrunde liegenden gesetzlichen Grundlagen tabellarisch zusammengefasst werden. Die einzelnen Veränderungen werden allerdings keiner weiteren Analyse unterzogen, da der Status quo von primärem Interesse ist, der sich aus den Veränderungen ergibt. Statistische Auswertungen sollten dann einen ersten Einblick in das britische Bildungswesen liefern: Schulen, Schüler- und Lehrerzahlen sowie Ausgaben werden nach Schultypen angegeben und teilweise mit anderen Ländern verglichen. Anschließend wird die Ist-Situation, der Aufbau des Schulsystems, die Zuständigkeiten in personeller, finanzieller und organisatorischer Hinsicht auf nationaler, lokaler und schulischer Ebene dargelegt. Die Zulassungsbestimmungen, der Nationale Lehrplan sowie die Prüfungseinrichtungen sind weite Teile der Ausarbeitung. Eng damit verbunden sind Leistungsstandards und die daraus gewonnenen Leistungsinformationen durch die Assessment Exams. Eine Tabelle gleicht die NPM-Ausprägungen allgemeiner Natur mit den Reformen in England ab, um eine gelebte Managementorientierung in England zu verdeutlichen. Können einerseits die positiven Ergebnisse bei PISA und die positive Tendenz der nationalen Leistungsstandards als „Erfolg der englischen Reformen“ gewertet werden, so sind auch Effizienz, Responsivität und Gerechtigkeit, beachtenswerte Kriterien zur Beschreibung des Erfolgspotenzials. Sie basieren auf der Public Choice Theorie, die Kernreformen hinsichtlich Wettbewerb, Leistungsinformation und Organisationsgröße fordert. Diese drei Kriterien bilden den Evaluationsrahmen der Reformen im letzten Teil der Arbeit. Eine theoriegeleitete Evaluation bildet daher den Abschluss und schafft ein abgerundetes Bild, das eine Einschätzung der beschlossenen und implementierten Veränderungen erleichtert.

## 2 Chronologischer Überblick

Das derzeitige Bildungssystem hat sich über die Jahre hinweg entwickelt, wobei gerade seit dem Amtsantritt von Margaret Thatcher im Jahre 1979 große Veränderungen, die der Bewegung des New Public Management zugeordnet werden können und stark von der Public Choice Theorie beeinflusst werden. Während die Reformen in den ersten Jahren ihrer Amtszeit als inkremental und wenig koordiniert bezeichnet werden, so wurde Tempo und Intensität der Veränderung im Bildungswesen mit dem Education Reform Act 1988 insbesondere in Bezug auf Wettbewerb und Marktmacht forciert.<sup>12</sup> Mit der Machtübernahme der New Labour Party unter Tony Blair nach den Parlamentswahlen vom 1. Mai 1997 wurden teilweise die Reformen rückgängig gemacht und die Prioritäten begannen sich leicht zu verschieben. Dies kann einerseits auf den unterschiedlichen Schwerpunkt der Labour Partei im Vergleich zu den Konservativen zurückgeführt werden und andererseits fließen die Resultate der Veränderungen wiederum in die neuen Entscheidungen mit ein.

Ein historischer Überblick über die Entwicklung des Bildungswesens und Bildungsreformen in England (und teilweise Wales) soll im Folgenden kurz die Veränderungen wiedergeben.<sup>13</sup> Grau unterlegte Kästchen weisen auf die bedeutendsten gesetzlichen Grundlagen hin.

Gesetz/Initiative	Reforminhalt
1833	<b>Öffentliche Finanzierung</b> von Schulen wird beschlossen, unter der Voraussetzung, dass die Schulen offen sind für Inspektionen und dass sie lokale Managementausschuss (local management boards) einrichten, die ihre Tätigkeiten überwachen
Elementary Education Act 1870	Örtlich gewählte <b>Schulausschüsse</b> (School Boards) werden eingeführt, um in unterversorgten Gebieten die Grundschule zu sichern.
1880	Einführung der <b>Schulpflicht</b>
Education Act 1902	Einrichtung der <b>Local Education Authorities</b> (LEA), denen die Verantwortung für die Pflichtschulen (elementary und secondary school), Schulausschüsse und von Stiftungen gegründete Schulen übertragen wurde. Hauptziel war die Ausweitung der Sekundarschule, die jedoch nicht gebührenfrei war.
Education Act 1944	Basiert auf den Prinzipien, eine <b>gratis Vollzeitausbildung</b> entsprechend ihren Bedürfnissen für alle Kinder während der Schulpflicht zur Verfügung zu stellen.  Einrichtung von <b>drei Phasen im Bildungswesen</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>• primary – 5 bis 11 Jahre</li> <li>• secondary – 11 – 15 Jahre (später 16): für alle Schüler gemäß ihren Fähigkeiten und ihrer Eignung teilweise grammar schools für begabtere Schüler, secondary modern schools und technical schools further education (daraus wurde später higher education)</li> </ul>

<sup>12</sup> Boyne George A. Farrell Catherine, Law Jennifer, Powell Martin, Walker Richard M., Evaluating Public Management Reforms – Principles and Practice, Open University Press, Buckingham, Philadelphia, 2003, Kapitel 1, 2, 3 und 6

<sup>13</sup> Die Zusammenstellung wurde auszugsweise aus Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print\\_all.asp?table-name=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print_all.asp?table-name=UK_VO_11), S. 53 f, Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002 übernommen und vom Autor ergänzt.

<b>Gesetz/Initiative</b>	<b>Reforminhalt</b>
<b>1960s</b>	Bewegung für <b>Comprehensive secondary schools</b> = Schulen für alle Kinder, ohne Rücksicht auf ihre Fähigkeiten (Circular 10/65, Labour Regierung)
<b>1973</b>	Anhebung des <b>Pflichtschulalters auf 16 Jahre</b>
<b>Education Act 1980</b>	Publikation von <b>Leistungsinformationen</b> von Schulen: Prospekte <b>Assisted Places Scheme</b> (für begabte Schüler) Elterliche „ <b>Präferenz</b> “ für Schulen <b>Governing Body</b> (Verwaltungsräte) in allen Schulen
<b>Education Act 1981</b>	Schulbildung für Schüler mit besonderem Förderbedarf = <b>SEN (Special Education Needs)</b> – basiert auf dem Report von Warnock 1978
<b>TVEI Technical and Vocational Education Initiative 1983</b>	<b>Fach- und Berufsausbildungsinitiative</b> – Versuchsmodell
<b>Education Act 1984</b>	Ausweitung gezielter Förderungsmaßnahmen General Certificate of Secondary Education (GCSE, Abschlusszeugnis des Sekundarbereichs) ersetzt das General Certificate of Education Ordinary Level und das Certificate of Secondary Education
<b>Education Act 1986</b>	Reform der <b>Schulverwaltungsräte (School governing Body)</b> erhöht ihre Macht und verringert die Macht der LEA <b>Schulleiter</b> ist für die interne Verwaltung und die Disziplin an der Schule verantwortlich Verbot der körperlichen Züchtigung an Schulen Genauere Definition der Aufgaben des Schulleiters in Bezug auf Lehrplan und Disziplin
<b>Teachers' Pay and Conditions Act 1987</b>	1265 Arbeitsstunden
<b>Education Reform Act 1988</b>	<b>Schulwahl</b> der Eltern wird intensiviert <b>Local Management of Schools</b> (Selbstverwaltung der Schulen) in finanzieller, organisatorischer und personeller Hinsicht <b>Finanzierungsformel</b> <b>Grant-Maintained Schools</b> (GM): öffentlich finanzierte Schulen, allerdings nicht über die LEA, sondern über die Funding Agency, opting out ist an gewisse Bedingungen gebunden <b>City Technology Colleges</b> (öffentlich finanziert, privat geführte Colleges, meist Spezialisierung) Abschaffung der <b>Inner London Education Authority</b> Einführung des <b>National Curriculum</b> = Nationaler Lehrplan Reformen der Higher Education LEA Kontrolle von Polytechnics und Higher Education Colleges ausgenommen <b>4 Key Stages</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Key Stage 1: 5 – 7</li> <li>• Key Stage 2: 7 – 11 (Anschließend Transfer zur Secondary School, außer es gibt Middle Schools)</li> <li>• Key Stage 3: 11 – 14</li> <li>• Key Stage 4: 14 – 16 (Abschluss mit dem GCSE)</li> </ul>
<b>Teachers' Pay and Conditions Act 1991</b>	Einrichtung des School Teachers Review Body (STRB) – Aufsichtsorgan für Lehrer
<b>Local Government Act 1992</b>	Prüfungskommission
<b>Education (Schools) Act 1992</b>	Veröffentlichung von <b>Schulverzeichnissen (league tables)</b> Einrichtung von <b>OFSTED</b>
<b>Further and Higher Education Act 1992</b>	Voll- und Teilzeitbildung, die den Bedürfnissen von Personen über dem schulpflichtigen Alter entsprechen, einschließlich berufliche, soziale, physische und der Erholung dienende Bildung und organisierte Freizeitbeschäftigung in Verbindung mit solcher Ausbildung ACHTUNG: Further education wird Secondary Education genannt, wenn es sie in Schulen angeboten wird, die auch Pflichtschüler unterrichtet. <b>FE-Einrichtungen wurden autonom von LEAs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Further Education Corporations</li> <li>• Designated Institutions: Further Education Colleges, Tertiary Colleges und sixth-form Colleges</li> </ul> Voluntary aided schools wurden Teil des FE Sektors

<b>Gesetz/Initiative</b>	<b>Reforminhalt</b>
<b>Education Act 1993</b>	<b>Ausweitung des GM-Status</b> Förderung von <b>spezialisierten Schulen</b>
<b>Local Government Act von 1994</b>	Reorganisation der <b>Lokalverwaltung</b>
<b>Education Act 1996</b>	Basis für das Management aller Schulen <b>Zusammenführung der Gesetze</b> des Bildungswesens: Aufhebung der Gesetze von 1944, 1981 und 1993, ebenso wie weite Teile des Education Acts von 1988  Ausgeglichener, breit angelegter <b>Lehrplan</b> : fördert die religiöse, moralische, kulturelle, geistige und körperliche Entwicklung von Schülern in Schule und Gesellschaft und bereitet sie auf die Chancen, Verantwortlichkeiten und Erfahrungen des Erwachsenenlebens vor.
<b>School Inspections Act 1996</b>	<b>Zusammenführung von Gesetzen bezüglich Schulinspektionen</b>
<b>Nursery Education and Grant-Maintained Schools Act 1996</b>	Einführung der <b>Gutscheine</b> für den Kindergarten/Kinderkrippen/Vorschule
<b>Education Act 1997</b>	<b>Baseline Beurteilung</b> eingeführt <b>Inspektion/Überprüfung der LEAs</b>
<b>School Standards and Framework Act 1998</b>	Eingeführt zur <b>Anhebung der Standards im Bildungswesen</b> , Einheit für Standards/Normen und Wirtschaftlichkeit geschaffen Neues <b>Rahmenmodell von Maintained Schools</b> (öffentlich erhaltene Schulen) <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Community Schools</i> (früher County Schools): von LEA gegründet, Gelände und Gebäude in LEA Besitz, finanziert von LEA und Personal von LEA angestellt, LEA hat Zulassungskompetenz</li> <li>• <i>Foundation Schools</i> (die meisten waren früher GM Schulen): gehört dem Schulgemeinschaftsausschuss bzw. einem Trustee Board (Verwaltungsgremium), diese haben Zulassungskompetenz und stellen das Personal an, Schule ist aber von der LEA finanziert und</li> <li>• <i>Voluntary (controlled or aided) Schools</i>: gehört einem Trustee oder einer Gründungskörperschaft, wie z.B. Kirchen), sie erhalten die Finanzierung der revenue expenditure, wobei voluntary aided schools 15 % der Kapitalkosten selbst tragen müssen. Lehrkräfte und Zulassungskompetenz liegt bei den voluntary controlled schools bei der LEA während diese Funktionen in Voluntary aided Schools von einem Leitungsausschuss übernommen werden.</li> </ul> Einschränkung der <b>Klassenschülerzahlen</b> <b>Abschaffung</b> des GM-Status, Abschaffung des Opting-out, Abschaffung der Assisted Places Schemes, Vorschulbildungsgutscheine Verbesserung der <b>Rolle der LEA</b> in Schulen, Überprüfung und Übernahme der LEAs Einführung der Bildungsvereine Option für Privatschulen in den öffentlichen Sektor einzutreten Einführung von Auswahl/Aufnahmekriterien in Schulen
<b>Teaching and Higher Education Act 1998</b>	Neuregelung der <b>Lehrerbildung, Studiengebühren, Subventionen und Darlehen</b>
<b>Education (School Premises) Regulations 1999<sup>14</sup></b>	<b>Minimumstandards für Schulgebäude</b> hinsichtlich Gesundheit, Sicherheit und Wohlstand von Schülern: Licht, Raumtemperatur, Belüftung, Hygiene- und medizinische Einrichtungen, Personalräume und Lagerräume sowie Spielplätze
<b>Local Government Act 1999/2000</b>	<b>Best Value System</b> verpflichtend für alle lokalen Behörden, so auch für LEAs <b>Fair Funding Scheme</b> als Nachfolger des LMS
<b>Learning and Skills Act 2000</b>	Reorganisation der Finanzierung des Further Education Sektors Further Education ist gratis für Vollzeitstudenten (Inländer und EU-Bürger) unter 19 Jahren Voluntary aided Schools werden vergesellschaftet Übertragung der gesetzlich festgelegten Aufgaben der LEAs (Sicherung der Vollzeitbildung für 16-19jährige und bestimmte Erwachsenen- und Gemeindebildungseinrichtungen) auf den <b>Learning and Skills Council for England (LSC)</b> <sup>15</sup>

<sup>14</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), S. 60, Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002

<sup>15</sup> <http://www.dfes.gov.uk/learning&skills/index.shtml>, Download: 17. Juli 2003, Last Update: 17. Juli 2003

<b>Gesetz/Initiative</b>	<b>Reforminhalt</b>
<b>Care Standards Act 2000</b>	
<b>Schools Achieving Success (White Paper, 2001)</b>	<b>Flexiblerer Lehrplan</b> Weniger starres Modell für die <b>Lehrkräfterekrutierung</b> Bekämpfung von schlechter Leistung Größere <b>Flexibilität</b> für die Schulleitung Größere <b>Transparenz</b> der Schulfinanzen
<b>Green Paper (2002, DfES)</b>	<b>Bildungsverbesserungen</b> für 14- bis 19jährige <b>Flexiblerer Lehrplan</b> Verbesserung der <b>technischen und beruflichen Bildung</b> und ihres Status in der Gesellschaft

**Tabelle 2:** Chronologischer Überblick der Reformen

Im Anschluss an diesen Überblick folgen nun Ausführungen zum englischen Bildungswesen in Zahlen und Fakten. Sie dienen dem Vergleich und als Anhaltspunkt für die weiteren Ausführungen hinsichtlich Reformentwicklungen und Status Quo.

### 3 Schulstatistik

Nachfolgend werden einige Fakten über das Schul- und Bildungswesen im Vereinigten Königreich, insbesondere England angeführt. Die Daten beziehen sich auf eine Statistik des Bildungsministeriums<sup>16</sup>, wobei es sich gerade bei Zahlen aus dem Jahr 2001/02 teilweise um vorläufige Daten handelt. Es werden die Anzahl der Schulen und Schüler, das Verhältnis von Schüler und Lehrer sowie die Ausgaben des Bildungswesens analysiert. Teilweise werden sie auch einem internationalen Vergleich unterzogen.

#### 3.1 Anzahl der Schulen nach Schultypen

Alle Schulen im Vereinigten Königreich zusammengefasst, gibt es 34 553 Schulen im Schuljahr 2001/02, wovon 25 615 alleine in England zu finden sind. Festzustellen ist, dass die Zahlen insgesamt leicht rückläufig sind. Im Vereinigten Königreich zählt im Jahr 2001/02 3 216 öffentlich erhaltene Frühkinderziehungseinrichtungen, wobei der Trend gegenüber den Vorjahren gleich bleibend ist. Schottland weist den höchsten Anteil mit 2 586 Nurseries auf. In der Primärstufe können im gleichen Zeitraum 22 800 Schulen gezählt werden, wobei eine sinkende Tendenz zu verzeichnen ist. England ist mit 17 985 Primärschulen versorgt, gefolgt von 2 271 in Schottland, 1 624 in Wales und Nordirland zählt 920. Die Sekundarstufe, ebenfalls rückläufig, zählt insgesamt 4 306 öffentliche Einrichtungen, mit allein über 3 400 in England. Die zur Sekundarbildung zählende „Comprehensive School“ ist der häufigste Schultypus. Spezialschulen mit einem besonderen thematischen Schwerpunkt kommen nur in England vor und haben gegenüber den letzten Jahren zugenommen. Nicht öffentlich erhaltene Schulen sind rückläufig, im gesamten Königreich beträgt ihre Zahl 2 409 Schulen. Special Schools (für Hoch- bzw. Minderbegabte), die öffentlich erhalten werden, gehen ebenfalls leicht zurück. Weiters gibt es noch 340 Pupil Referral Units, die vor allem in England und Wales zu finden sind. Die getroffenen Aussagen sind in untenstehender Tabelle zusammengefasst.

---

<sup>16</sup> Department for Education and Skills, National Statistics, Volume, Statistics of Education: Education and Training Statistics for the United Kingdom, [http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed\\_trainingfinal.pdf](http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed_trainingfinal.pdf), Download: 21. Mai 2003, Last Update: 2002 edition

Anzahl der Schulen oder Abteilungen im Jahr 2001/02 <sup>17</sup>						
	Vereinigtes Königreich	Trend	England	Wales	Schottland	Nordirland
<b>Public Sector Mainstream</b>						
Nursery (Kindergarten/Frühkinderziehung)	3216	=	494	40	2586	96
Primary (Primärstufe)	22800	-	17985	1624	2271	920
Secondary (Sekundarstufe)	4306	-	3457	227	387	235
davon						
Middle deemed Secondary	300	-	300			
Modern	130	-	130			
Grammar	232	=	161			71
Technical	3	=	3			
Comprehensive	3450	=	2836			
Andere	191	-	27			164
davon						
Specialist Schools	685	+	685			
<b>Non-maintained Mainstream</b>	2409	-	2206	56	122	25
<b>Special Schools</b>						
Maintained Schools	1387	-	1098	44	197	48
Non maintained Schools	96	=	63		33	
<b>Pupil Referral Units</b>	340	+	312	28		
<b>Alle Schulen</b>	<b>34554</b>	<b>-</b>	<b>25615</b>	<b>2019</b>	<b>5596</b>	<b>1324</b>

Tabelle 3: Anzahl der Schulen oder Abteilungen im Jahr 2001/02

### 3.2 Schülerzahlen

Allgemein gesprochen, befinden sich die Schülerzahlen im Vereinigten Königreich im Steigen. Dies gilt für alle Schultypen, ausgenommen Spezialschulen, die nicht staatlich erhalten werden. Waren es im Schuljahr 1990/91 insgesamt 9 260 200 Schüler, so waren es bereits 10 101 800<sup>18</sup> im Jahr 2001/02. Dabei ist festzustellen, dass der Anteil der Mädchen stärker gestiegen ist, als jener der Jungen.<sup>19</sup> Im gesamten Königreich gab es 2001/02 292 400 Schüler mit einer Bestätigung ihres sonderpädagogischen Bedarfs (SEN), das sind 2,9 % aller eingeschriebenen Schüler.<sup>20</sup> Dargestellt wird dies in nachfolgender Tabelle.

<sup>17</sup> Department for Education and Skills, National Statistics, Volume, Statistics of Education: Education and Training Statistics for the United Kingdom, [http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed\\_trainingfinal.pdf](http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed_trainingfinal.pdf), Download: 21. Mai 2003, Last Update: 2002 edition, Tabelle 2.1, S. 19

<sup>18</sup> Bzw. 10 107 200 wie in der Tabelle angegeben, wenn 360 Frühkinderziehungszentren in denen 5 340 Schüler unterrichtet werden nicht berücksichtigt werden.

<sup>19</sup> Department for Education and Skills, National Statistics, Volume, Statistics of Education: Education and Training Statistics for the United Kingdom, [http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed\\_trainingfinal.pdf](http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed_trainingfinal.pdf), Download: 21. Mai 2003, Last Update: 2002 edition, Tabellen 2.2 und 2.3 auf den Seiten 20 und 21

<sup>20</sup> Department for Education and Skills, National Statistics, Volume, Statistics of Education: Education and Training Statistics for the United Kingdom, [http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed\\_trainingfinal.pdf](http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed_trainingfinal.pdf), Download: 21. Mai 2003, Last Update: 2002 edition, Tabelle 2.4 auf S. 22

<b>Anzahl der Schüler nach Schulstufen oder Schultypen im Jahr 2001/02 (in Tausend)<sup>21</sup></b>					
	<b>Vereinigtes Königreich</b>	<b>England</b>	<b>Wales</b>	<b>Schottland</b>	<b>Nordirland</b>
<b>Public Sector Mainstream</b>					
Nursery (Kindergarten)	154,9	42,4	2,2	98,8	11,4
Primary (Primärstufe)	5245,5	4363,3	282,6	420,5	179,0
Secondary (Sekundarstufe)	3949,3	3264,1	212,0	317,7	155,5
<b>Pupil Referral Units</b>	10,4	10,0	0,5		
<b>Non-maintained Mainstream</b>	635,0	594,9	9,6	29,4	1,1
<b>Special Schools (maintained und non-maintained)</b>	112,1	94,5	3,7	9,2	4,7
<b>Alle Schulen</b>	<b>10107,2</b>	<b>8369,1</b>	<b>510,6</b>	<b>875,7</b>	<b>351,8</b>

**Tabelle 4:** Anzahl der Schüler nach Schulstufen oder -typen im Jahr 2001/02

2001/02 betrug in den öffentlich erhaltenen Schulen Englands die durchschnittliche Klassenschülerzahl in der Primärstufe 26,4 Schüler bzw. 22,0 Schüler in der Sekundarstufe. In Klassen mit nur einer Lehrperson war dieses Verhältnis ähnlich mit 26,3 und 21,9 Schülern respektive. Gegenüber den Vorjahren ist die Zahl leicht im Sinken begriffen.<sup>22</sup>

### 3.3 Lehrer-Schüler-Verhältnis

Im Schuljahr 2000/01 gab es im Vereinigten Königreich insgesamt 506 300 Lehrer in Vollzeitbeschäftigung und 52 200 Teilzeitlehrkräfte (umgerechnet in Vollzeitbeschäftigte = FTE), die sich wie folgt in den Ländern aufteilen, wobei England und Wales in der Tabelle gemeinsam aufscheinen:

<b>Anzahl der Lehrkräfte nach Schultypen im Jahr 2000/01 (in Tausend)<sup>23</sup></b>					
	<b>Vereinigtes Königreich</b>		<b>England und Wales</b>	<b>Schottland</b>	<b>Nordirland</b>
	Teilzeit (gerechnet als FTE)	Vollzeit			
<b>Public Sector Mainstream</b>					
Nursery und Primary	22,8	211,9	181,8	21,6	8,6
Secondary	17,3	225,6	193,2	22,6	9,7
<b>Non-maintained Mainstream</b>	10,5	52,3	49,7	2,5	0,1
<b>Special Schools</b>	1,6	16,6	13,7	2,1	0,8
<b>Alle Schulen</b>	<b>52,2</b>	<b>506,3</b>	<b>438,4</b>	<b>48,8</b>	<b>19,1</b>

**Tabelle 5:** Anzahl der Lehrkräfte nach Schultypen im Jahr 2000/01

Verständlicherweise sind in England und Wales die meisten Lehrkräfte beschäftigt, da auch die meisten Schulen hier zu finden sind und diese Länder die höchste Bevölkerungszahl auf-

<sup>21</sup> Department for Education and Skills, National Statistics, Volume, Statistics of Education: Education and Training Statistics for the United Kingdom, [http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed\\_trainingfinal.pdf](http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed_trainingfinal.pdf), Download: 21. Mai 2003, Last Update: 2002 edition, Tabelle 2.6 auf S. 25 bzw. Tabelle 2.2 auf S. 20

Abweichende Zahlen zwischen den beiden Tabellen, lassen sich auf unterschiedliche Berücksichtigung von teilweise privaten Frühkinderziehungszentren in Nordirland zurückführen.

<sup>22</sup> Department for Education and Skills, National Statistics, Volume, Statistics of Education: Education and Training Statistics for the United Kingdom, [http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed\\_trainingfinal.pdf](http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed_trainingfinal.pdf), Download: 21. Mai 2003, Last Update: 2002 edition, Tabelle 2.7 auf S. 27

<sup>23</sup> Department for Education and Skills, National Statistics, Volume, Statistics of Education: Education and Training Statistics for the United Kingdom, [http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed\\_trainingfinal.pdf](http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed_trainingfinal.pdf), Download: 21. Mai 2003, Last Update: 2002 edition, Tabelle 2.5 auf S. 23



weisen. Vergleicht man allerdings die Verhältniszahlen Schüler-Lehrer nach Schulstufen und Schultypen (im Schuljahr 2001/02), so weisen England und Wales insgesamt höhere Zahlen aus, d.h. dass dort ein Lehrer mehr Schüler unterrichtet als in den anderen Ländern. Während in Schottland und Nordirland nur 15,5 bzw. 16,4 Schüler auf eine Lehrperson kommen, sind dies 18 und darüber in England und Wales. Ein wesentlich differenzierteres Bild ergibt sich allerdings, wenn nach Schulstufen unterschieden wird: Im Kindergarten weisen gerade Schottland und Nordirland die höchsten Schüler-Lehrer-Verhältnisse auf (35,8 und 24,4 respektive). Mit zunehmendem Alter bessert sich die Lage, wobei in der Sekundarstufe in öffentlich erhaltenen Schulen in etwa 16 Schüler auf eine Lehrperson kommen. In nicht öffentlich erhaltenen Schulen kommen gar nur 10 Schüler auf einen Lehrer. Die Pupil Referral Units haben naturgemäß kleinere Schülergruppen, um auf den individuellen Förderbedarf speziell eingehen zu können. Ähnliches gilt für die Spezialschulen, egal ob öffentlich erhalten oder nicht.

<b>Schüler-Lehrer-Verhältnis nach Schulstufen und Schultypen im Jahr 2001/02<sup>24</sup></b>					
	<b>Vereinigtes Königreich</b>	<b>England</b>	<b>Wales</b>	<b>Schottland</b>	<b>Nordirland</b>
<b>Public Sector Mainstream</b>					
Nursery (Kindergarten)	25,9	16,6	16,4	35,8	24,4
Primary (Primärstufe)	22,0	22,5	21,0	18,9	19,8
Secondary (Sekundarstufe)	16,4	16,9	16,9	12,9	14,4
<b>Non-maintained Mainstream</b>	10,1	10,1	9,7	10,0	8,2
<b>Pupil Referral Units</b>	n.v.	4,4	n.v.	n.a.	n.a.
<b>Special Schools</b>					
maintained	6,2	6,5	6,7	4,0	5,9
non-maintained	n.a.	4,8	n.a.	3,2	n.a.
<b>Alle Schulen</b>	<b>17,8</b>	<b>18,0</b>	<b>18,1</b>	<b>15,5</b>	<b>16,4</b>

n.a. = nicht anwendbar, n.v. = nicht verfügbar

**Tabelle 6:** Schüler-Lehrer-Verhältnis nach Schulstufen und Schultypen im Jahr 2001/02

Im internationalen Vergleich weichen die ausgewiesenen Daten der Schüler-Lehrer-Verhältnisse für das Vereinigte Königreich etwas ab, was auf unterschiedliche Definitionen nach OECD-Methode zurückzuführen ist, insbesondere in Bezug auf das Lehrpersonal (inkludiert administratives Personal, das auch unterrichtet) und die Sekundarbildungsprogramme. Insgesamt liegt das Vereinigte Königreich stets über dem OECD-Durchschnitt, oder anders ausgedrückt, es kommen mehr Schüler auf einen Lehrer als durchschnittlich in den verglichenen Ländern. In der Frühkinderziehung wird das Vereinigte Königreich mit einem Wert von 21 Kindern pro Lehrperson nur von Deutschland, Korea und Mexiko im Schüler-Lehrer-Verhältnis übertroffen. In der Primärbildung kommen in Irland, Korea, Mexiko und in der Türkei mehr Schüler auf eine Lehrperson als im Königreich (21,2). In der Sekundarstufe, in

<sup>24</sup> Department for Education and Skills, National Statistics, Volume, Statistics of Education: Education and Training Statistics for the United Kingdom, [http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed\\_trainingfinal.pdf](http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed_trainingfinal.pdf), Download: 21. Mai 2003, Last Update: 2002 edition, Tabelle 2.8 auf S. 29

der das Vereinigte Königreich (14,8) nur knapp den OECD-Durchschnitt (14,3) übersteigt, liegen Deutschland, Irland, Japan, Kanada, Korea, Mexiko, Neuseeland, die Niederlande, Polen, und die Vereinigten Staaten über dem Verhältnis im Vereinigten Königreich. Bezogen auf die weiterführende Schulbildung, weisen der flämische Teil Belgiens, Frankreich, Griechenland und Italien höhere Verhältniszahlen als die 17,6 des Königreichs auf. Bemerkenswert ist, dass Länder wie Kanada oder Korea, die die vorderen Ränge der PISA-Studie belegten, bei dieser Verhältniszahl über dem Durchschnitt der OECD und gleichzeitig über den Werten im Vereinigten Königreich liegen.

<b>Schüler-Lehrer-Verhältnis im internationalen Vergleich nach Bildungsstufen im Jahr 2000<sup>25</sup></b>				
<b>Ausgewählte Länder</b>	<b>Frühkinderziehung</b>	<b>Primärbildung</b>	<b>Sekundärbildung</b>	<b>Höhere Schulbildung</b>
Australien	n.v.	17,3	12,6	n.v.
Belgien (Flamen)	15,0		9,7	19,9
Dänemark	6,6	10,4	12,8	n.v.
Deutschland	23,6	19,8	15,2	12,1
Finnland	12,2	16,9	13,8	n.v.
Frankreich	19,1	19,8	12,5	18,3
Griechenland	15,8	13,4	10,7	26,8
Irland	15,1	21,5	15,9	17,4
Island	5,4	n.v.	n.v.	7,9
Italien	13,0	11,0	10,3	22,8
Japan	18,8	20,9	15,2	11,4
Kanada	18,1	18,1	18,8	9,8
Korea	23,1	32,1	21,2	n.v.
Luxemburg	20,2	15,9	9,2	n.v.
Mexiko	22,4	27,2	31,7	15,1
Neuseeland	7,5	20,6	16,3	15,2
Niederlande	16,8		17,1	12,6
Norwegen	n.v.	12,4	n.v.	12,7
Polen	13,1	12,7	15,5	14,7
Portugal	16,4	12,1	9,0	n.v.
Schweden	n.v.	12,8	14,1	9,3
Slowakei	10,1	18,3	13,2	10,2
Spanien	16,1	14,9	11,9	15,9
Tschechien	13,1	19,7	13,1	13,5
Türkei	16,0	30,5	14,0	n.v.
Ungarn	11,6	10,9	11,2	13,1
USA	18,7	15,8	15,2	13,5
<b>Vereinigtes Königreich</b>	<b>21,0</b>	<b>21,2</b>	<b>14,8</b>	<b>17,6</b>
OECD Durchschnitt	15,5	17,9	14,3	14,7

**Tabelle 7:** Schüler-Lehrer-Verhältnis im internationalen Vergleich nach Bildungsstufen im Jahr 2000

### 3.4 Bildungsausgaben

Die Gesamtausgaben für Bildungsdienstleistungen durch die zentrale und lokale Regierung betrug im Jahr 2000/01 im Vereinigten Königreich **£ 44,1 Milliarden**. Davon waren £ 2,3 Milliarden für die unter Fünfjährigen, £ 26,8 Milliarden für Pflichtschulen, £ 5,7 Milliarden für höhere Schulbildung (bis zur Matura) und £ 6,0 Milliarden für Hochschulwesen und Bildung nach der Matura. Insgesamt trugen die LEAs (lokale Bildungsbehörden) £ 29,7 Milliar-

<sup>25</sup> Department for Education and Skills, National Statistics, Volume, Statistics of Education: Education and Training Statistics for the United Kingdom, [http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed\\_trainingfinal.pdf](http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed_trainingfinal.pdf), Download: 21. Mai 2003, Last Update: 2002 edition, Tabelle 7.4 auf S. 116, nach OECD, Education at a Glance, 2002

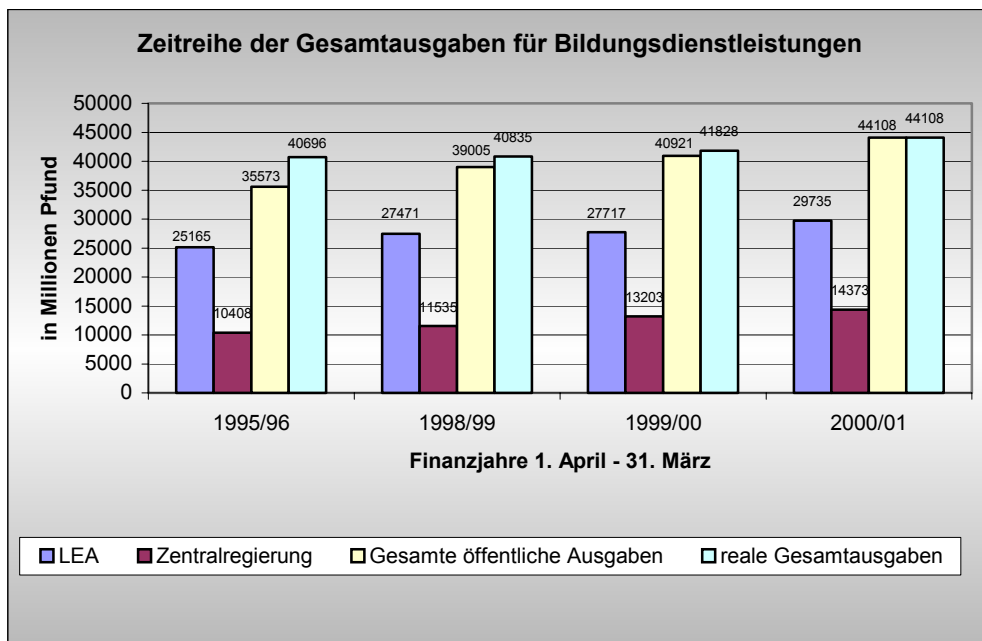
den während £ 14,4 Milliarden von der Zentralregierung aufgebracht wurden. Die Gesamtausgaben auf lokaler und zentraler Ebene stellen **4,6 % des BIP** dar, was verglichen mit 1995/96 (4,9 %) leicht rückläufig ist. In nachstehenden Tabellen werden die getroffenen Aussagen nochmals zusammengefasst, bzw. detaillierter aufgegliedert.

<b>Gesamtausgaben für Bildungsdienstleistungen nach Funktionen und wirtschaftlicher Gliederung im Vereinigten Königreich in Millionen Pfund (Finanzjahr 1. April 2000 – 31. März 2001)</b>									
	<b>Pflichtschulen</b>			<b>Höhere Schulbildung</b>			<b>Gesamtes Bildungswesen</b>		
	<b>LEA</b>	<b>Zentral</b>	<b>Gesamt</b>	<b>LEA</b>	<b>Zentral</b>	<b>Gesamt</b>	<b>LEA</b>	<b>Zentral</b>	<b>Gesamt</b>
Entlohnung und Pensionskosten	18972,6	593,5	19566,1	987,0	19,8	1006,8	21926,2	909,0	22835,2
Andere laufende Ausgaben für Güter und Dienstleistungen	4358,7	281,2	4639,9	185,2	105,8	291,0	5097,9	608,5	5706,4
Subventionen	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	950,0	950,0
Laufende Unterstützungen aus dem Privatsektor	276,8	576,3	853,1	79,2	4033,5	4112,7	884,0	11294,4	12178,4
Laufende Transferzahlungen ins Ausland	n.a.	11,6	11,6	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	13,6	13,6
<b>Laufende Gesamtausgaben</b>	<b>23608,1</b>	<b>1462,6</b>	<b>25070,7</b>	<b>1251,4</b>	<b>4159,1</b>	<b>5410,5</b>	<b>27908,1</b>	<b>13775,5</b>	<b>41683,6</b>
Nettoausgaben für Investitionen	1641,6	35,1	1676,7	57,6	n.a.	57,6	1807,8	62,4	1870,2
Kapitalsubventionen	15,1	69,9	85,0	1,4	198,5	199,9	19,5	535,0	554,5
<b>Gesamtes Kapital</b>	<b>1656,7</b>	<b>105,0</b>	<b>1761,7</b>	<b>59,0</b>	<b>198,5</b>	<b>257,5</b>	<b>1827,3</b>	<b>597,4</b>	<b>2424,7</b>
<b>Gesamte Ausgaben</b>	<b>25264,8</b>	<b>1567,6</b>	<b>26832,4</b>	<b>1310,4</b>	<b>4357,6</b>	<b>5668,0</b>	<b>29735,4</b>	<b>14372,9</b>	<b>44108,3</b>

n.a. = nicht anwendbar, n.v. = nicht verfügbar

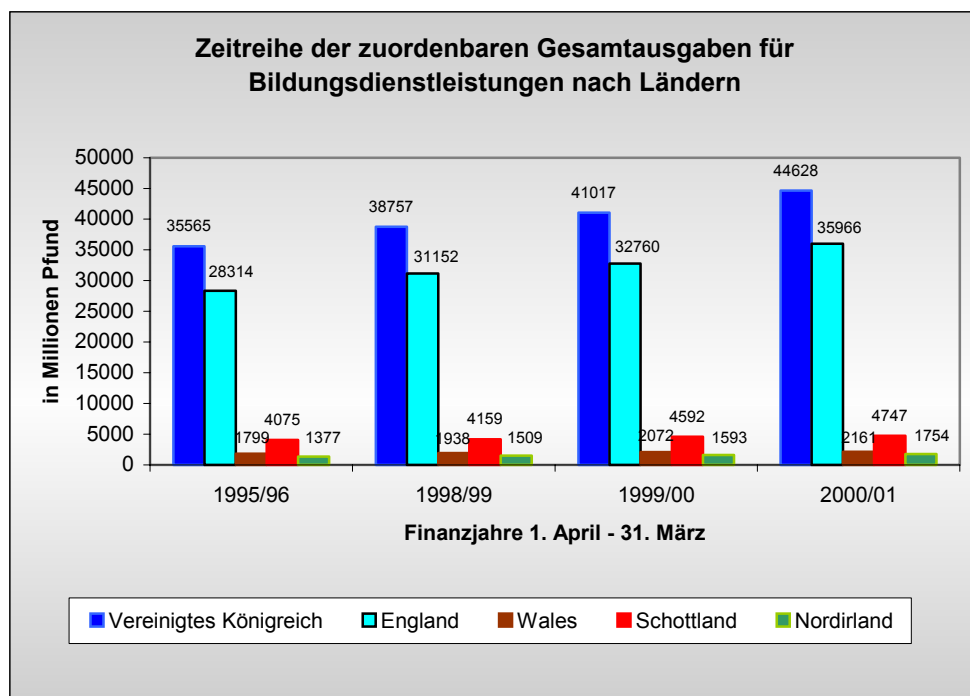
**Tabelle 8:** Gesamtausgaben für Bildungsdienstleistungen nach Funktionen und wirtschaftlicher Gliederung im Vereinigten Königreich in Millionen Pfund

In absoluten und realen (2000/01 = 100) Zahlen sind die Bildungsausgaben sowohl von Seiten der LEA als auch der Zentralregierung im Zeitverlauf kontinuierlich angestiegen, auch wenn sie im Verhältnis zum BIP gesunken sind. Der Anteil der LEA war, wie bereits oben durch die Zahlenwerte verdeutlicht, stets mehr als das Doppelte höher als jener der Zentralregierung.



**Abbildung 1:** Zeitreihe der Gesamtausgaben für Bildungsdienstleistungen

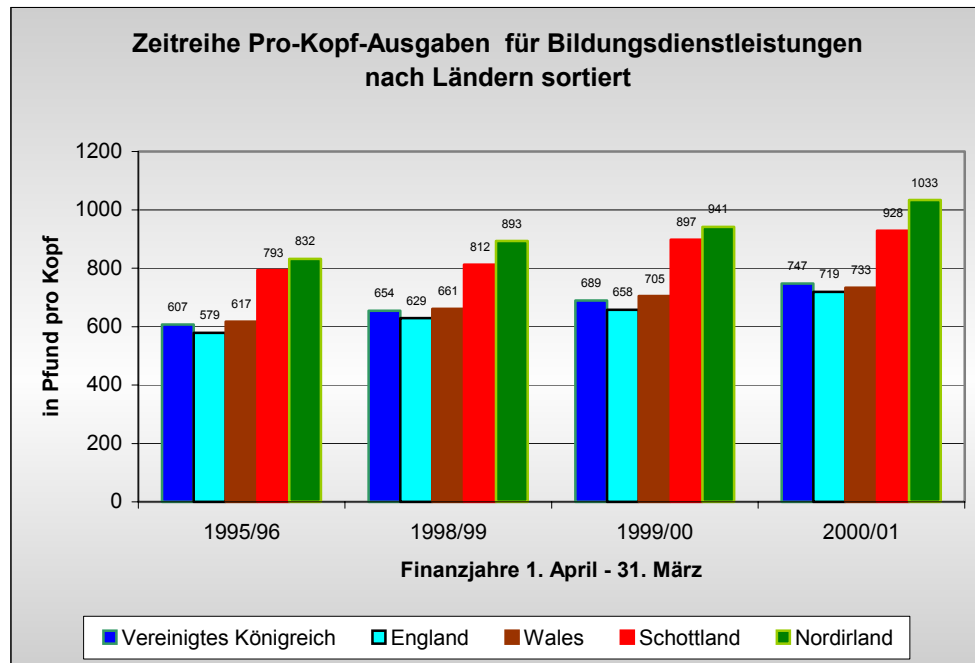
Die Gesamtausgaben für Bildungsdienstleistungen nach Ländern untergliedert, zeigen, dass England mit deutlichem Abstand die höchsten Ausgaben aufweist. Wiederum bestätigt sich der Trend nach steigenden Ausgaben auch im Ländervergleich.



**Abbildung 2:** Zeitreihe der zuordenbaren Gesamtausgaben für Bildungsdienstleistungen nach Ländern

Die obige Aussage relativiert sich allerdings, wenn die Ausgaben pro Kopf betrachtet werden. Denn hier beliefen sich die Gesamtausgaben im Vereinigten Königreich auf £ 747 pro Kopf

der Gesamteinwohnerzahl, die im Vergleich zu 1995/96 von £ 607 gestiegen sind. Nach Ländern untergliedert, lagen im Jahr 2000/01 die Pro-Kopf-Ausgaben für Bildung in England bei £ 719, in Schottland bei £ 928, in Wales bei £ 733 und in Nordirland bei £ 1.033. In allen Ländern ist die Tendenz der Pro-Kopf-Ausgaben steigend, ebenso wie die der Gesamtausgaben.



**Abbildung 3:** Zeitreihe Pro-Kopf-Ausgaben für Bildungsdienstleistungen nach Ländern sortiert

Stellt man die britischen Werte ihrer Bildungsausgaben einem internationalen Vergleich (ausgewählte Länder der PISA-Studie und ihr Abschneiden in Punkten in den drei untersuchten Bereichen), ergibt sich folgendes Bild.<sup>26</sup> Für die *Frühkinderziehung*, also vor Eintritt in die Pflichtschule, werden im OECD-Durchschnitt \$ 3.847 ausgegeben. Das Vereinigte Königreich ist mit \$ 6.233 neben den USA und Norwegen Spitzenreiter. Die Bestplacierten der PISA-Studie, nämlich Finnland, Kanada, Australien, Japan und Korea, geben für diese Altersstufe zwischen \$ 1.752 und \$ 4.466 aus. In der *Primärbildung* gibt das Vereinigte Königreich weniger (\$ 3.627) als der OECD-Durchschnitt von \$ 4.148 aus. Australien, Dänemark, Italien, Japan, Norwegen, Österreich, Schweden, Schweiz und die USA liegen über diesem internationalen Durchschnitt. Die *Sekundärbildung* ist durchschnittlich teurer als die Primärbildung mit einem OECD-Durchschnitt von \$ 5.465. Bedeutend höher sind die Ausgaben pro Student in Australien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Italien, Japan, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Schweden, der Schweiz, den USA und im Vereinigten Königreich

<sup>26</sup> Achtung hier wird mit US \$ gerechnet und nicht mit britischem £.

(§ 5.608). Im Spitzenfeld dieser Schulstufe liegen bei den Ausgaben die Schweiz, Österreich und die USA. Höhere Schulbildung ist am teuersten und im gesamten OECD Raum betragen die durchschnittlichen Ausgaben pro Jahr \$ 9.210. Unterschritten wird dies in den Ländern Finnland, Frankreich, Griechenland, Italien, Korea, Mexiko, Polen, Portugal, Slowakei, Spanien, Tschechien und Ungarn. Das Vereinigte Königreich liegt mit \$ 9.554 knapp über dem Durchschnittswert. Interessant ist, dass das „Siegerland“ der PISA-Studie Finnland nur in der Sekundarbildung etwas mehr als die durchschnittlichen Ausgaben aufwendet, während Länder wie Österreich und die USA mit relativ teuren Bildungssystemen nicht im Spitzenfeld der PISA-Studie aufscheinen.

Jährliche Ausgaben pro Student (in Vollzeitstudierenden) im Jahr 1999 (umgerechnet in US \$ zum Vergleich der Kaufkraft) <sup>27</sup>								
Ausgewählte Länder	PISA 2000 Ergebnisse <sup>28</sup>			Frühkind- erziehung	Primär- bildung	Sekundär- bildung	Höhere Schul- bildung	Ausgaben pro Student über die Öliche Dauer höhe- rer Schulbildung
	L	M	N					
Australien	528	533	528	n.v.	4858	6850	11725	29665
Belgien	507	520	496	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.
Dänemark	497	514	481	4208	6721	7626	10657	44654
Deutschland	484	490	487	4937	3818	6603	10393	50511
Finnland	546	536	538	3855	4138	5863	8144	50760
Frankreich	505	517	500	3901	4139	7152	7867	36832
Griechenland	474	447	461	2176		2904	4260	22197
Irland	527	503	513	3386	3018	4383	9673	n.v.
Italien	487	457	478	5133	5354	6518	7552	31341
Japan	522	557	550	3154	5240	6039	10278	n.v.
Kanada	534	533	529	4466	5981		15211	n.v.
Korea	525	547	552	1752	2838	3419	5356	18371
Mexiko	422	387	422	1204	1096	1480	4789	16390
Niederlande				3848	4162	5670	12285	47911
Norwegen	505	499	500	11699	5920	7628	12096	n.v.
Österreich	507	515	519	5080	6568	8504	12070	77248
Polen	479	470	483	1898	1888	1583	3912	14395
Portugal	470	454	459	2165	3478	5181	4802	n.v.
Schweden	516	510	512	3396	5736	5911	14222	65529
Schweiz	494	529	496	2764	6663	9756	17997	65225
Slowakei				1880	2163		5325	n.v.
Spanien	493	476	491	2789	3635	4864	5707	25965
Tschechische Republik	492	498	511	2404	1769	3449	5688	n.v.
Ungarn	480	488	496	2458	2179	2368	5861	23735
USA	504	493	499	6692	6582	8157	19220	n.v.
<b>Vereinigtes Königreich</b>	<b>523</b>	<b>529</b>	<b>532</b>	<b>6233</b>	<b>3627</b>	<b>5608</b>	<b>9554</b>	<b>33835</b>
<b>OECD Durchschnitt</b>				<b>3847</b>	<b>4148</b>	<b>5465</b>	<b>9210</b>	<b>38668</b>

L = Lesefähigkeit, M = Mathematik, N = Naturwissenschaften

n.a. = nicht anwendbar, n.v. = nicht verfügbar

**Tabelle 9:** Zeitreihe der Gesamtausgaben für Bildungsdienstleistungen

Das Abschneiden bei der PISA Studie (Schülerleistungen) mit den Ausgaben pro Schüler im internationalen Vergleich<sup>29</sup> geht aus der folgenden Abbildung hervor. Wie bereits erwähnt, sind die Länder mit

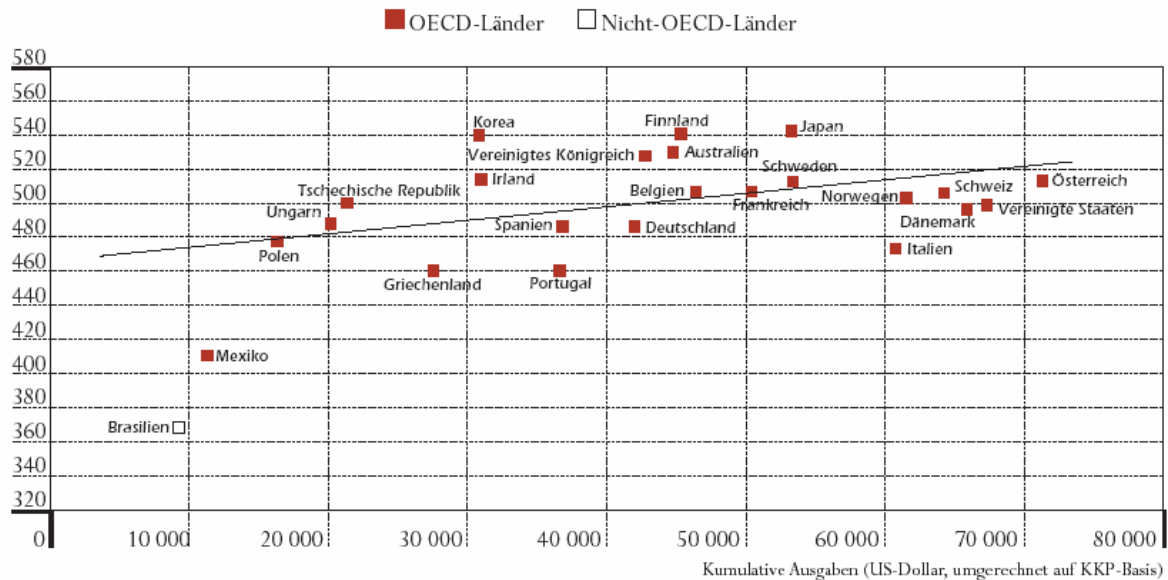
<sup>27</sup> Department for Education and Skills, National Statistics, Volume, Statistics of Education: Education and Training Statistics for the United Kingdom, [http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed\\_trainingfinal.pdf](http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed_trainingfinal.pdf), Download: 21. Mai 2003, Last Update: 2002 edition, Tabelle 7.2. S. 114, nach OECD: Education at a Glance, 2002

<sup>28</sup> Lernen für das Leben, erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000, OECD, [http://www.oecd.org/Docs/Download/PISA2001\(deutsch\).pdf](http://www.oecd.org/Docs/Download/PISA2001(deutsch).pdf), Download: 28. Mai 2003, Last Update: 2001

<sup>29</sup> Lernen für das Leben, erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000, OECD, [http://www.oecd.org/Docs/Download/PISA2001\(deutsch\).pdf](http://www.oecd.org/Docs/Download/PISA2001(deutsch).pdf), Download: 28. Mai 2003, Last Update: 2001, S. 107

Anmerkung: Bei der Regressionsgeraden bleiben Nicht-OECD-Länder unberücksichtigt.

den höchsten Pro-Kopf-Ausgaben nicht unbedingt die erfolgreichsten. Korea erzielt mit relativ geringen Ausgaben ähnlich gute Ergebnisse wie Finnland und Japan. Das Vereinigte Königreich bewegt sich in dieser Graphik im Mittelfeld bei den Ausgaben und ist Fünftplazierter aller untersuchten Länder.



**Abbildung 4:** Placierung bei der PISA-Studie und Pro-Kopf-Ausgaben in USD

Werden die öffentlichen Bildungsausgaben nicht pro Kopf, sondern in Prozent zum BIP angegeben, so können folgende Feststellungen getroffen werden. Im OECD-Durchschnitt sind die Bildungsausgaben von 5,4 % auf 4,7 % von 1995 auf 1999 gesunken. Ähnlich verhält es sich auch in Finnland, Irland, Italien, Japan, Kanada, Mexiko, den Niederlanden, Norwegen, Polen, Spanien, Tschechien, Ungarn und im Vereinigten Königreich. Gleich geblieben sind die Ausgaben relativ zum BIP in Australien, Deutschland, Frankreich und Österreich. In allen anderen Ländern sind die Ausgaben entweder gestiegen bzw. fehlen die notwendigen Angaben, um eine Aussage zu treffen. Im Allgemeinen werden für Primär- und Sekundärstufe mehr Ausgaben getätigt als für die höhere Schulbildung, was mit einer längeren Schuldauer der ersten beiden zu begründen ist. Hervorzuheben ist darüber hinaus, dass das Vereinigte Königreich, auch relativ zum BIP weniger ausgibt als der OECD-Durchschnitt. Die öffentlichen Ausgaben für alle Bildungsebenen beliefen sich 1999 im Vereinten Königreich auf 4,7 % des BIP, ähnlich wie Deutschland, Ungarn, die Niederlande etwa 4,7 % für Bildung aus. Dieser Durchschnitt wurde vor allem in den skandinavischen Ländern, Österreich, Frankreich und Neuseeland überschritten. Deutlich unterschritten wurde dies nur von Griechenland und Japan mit weniger als 4,0 % des BIP.

Öffentliche Ausgaben für Bildung in Prozent zum BIP <sup>30</sup>							
Ausgewählte Länder	PISA 2000 Ergebnisse <sup>31</sup>			1999			1995
	L	M	N	Primär- und Sekundärstufe	Höhere Schulbildung	Alle Bildungs- ebenen	Alle Bildungsebe- nen
Australien	528	533	528	3,8	1,2	5,0	5,0
Belgien	507	520	496	3,5	1,5	5,5	n.v.
Dänemark	497	514	481	4,8	2,4	8,1	7,7
Deutschland	484	490	487	3,0	1,1	4,7	4,7
Finnland	546	536	538	3,8	2,1	6,2	7,0
Frankreich	505	517	500	4,2	1,1	6,0	6,0
Griechenland	474	447	461	2,4	1,1	3,6	2,9
Irland	527	503	513	3,1	1,2	4,3	5,1
Italien	487	457	478	3,2	0,8	4,5	4,6
Japan	522	557	550	2,7	0,5	3,5	3,6
Kanada	534	533	529	3,5	1,9	5,7	6,5
Korea	525	547	552	3,2	0,6	4,1	n.v.
Mexiko	422	387	422	3,1	0,8	4,4	4,6
Neuseeland	529	537	528	4,8	1,2	6,3	5,7
Niederlande				3,1	1,3	4,8	5,0
Norwegen	505	499	500	4,3	2,0	7,4	9,1
Österreich	507	515	519	3,8	1,2	5,0	5,0
Polen	479	470	483	3,6	0,8	5,2	5,5
Portugal	470	454	459	4,2	1,0	5,7	5,4
Schweden	516	510	512	5,1	2,1	7,7	7,5
Schweiz	494	529	496	4,0	1,2	5,5	n.v.
Slowakei				3,0	0,8	4,3	n.v.
Spanien	493	476	491	3,3	0,9	4,5	4,7
Tschechische Republik	492	498	511	3,0	0,8	4,4	4,9
Türkei				2,9	1,1	4,0	2,4
Ungarn	480	488	496	2,9	0,9	4,7	5,0
USA	504	493	499	3,5	1,4	5,2	n.v.
<b>Vereinigtes Königreich</b>	<b>523</b>	<b>529</b>	<b>532</b>	<b>3,3</b>	<b>1,1</b>	<b>4,7</b>	<b>5,2</b>
OECD Durchschnitt				3,5	1,2	5,2	5,4

L = Lesefähigkeit, M = Mathematik, N = Naturwissenschaften  
n.a. = nicht anwendbar, n.v. = nicht verfügbar

**Tabelle 10:** Öffentliche Ausgaben für Bildung in Prozent zum BIP

Diesen statistischen Ausführungen über das Bildungswesen folgt nun in den nächsten Kapiteln die Beschreibung des Istzustandes, der Resultat vieler Reformen und Veränderungen ist.

<sup>30</sup> Department for Education and Skills, National Statistics, Volume, Statistics of Education: Education and Training Statistics for the United Kingdom, [http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed\\_trainingfinal.pdf](http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed_trainingfinal.pdf), Download: 21. Mai 2003, Last Update: 2002 edition, Tabelle 7.1. S. 113, nach OECD: Education at a Glance, 2002

Die verwendete Definition der "Bildungsausgaben" nach OECD Berechnungsweise unterscheidet sich von der britischen Methode. Daher ergeben sich unterschiedliche Zahlen, die von der obigen Angabe abweichen.

<sup>31</sup> Lernen für das Leben, erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000, OECD, [http://www.oecd.org/Docs/Download/PISA2001\(deutsch\).pdf](http://www.oecd.org/Docs/Download/PISA2001(deutsch).pdf), Download: 28 Mai 2003, Last Update: 2001



## 4 Allgemeiner Aufbau des Schulsystems

**Schulpflicht** (Compulsory Education, Statutory School Age) besteht zwischen fünf und sechzehn Jahren, das heißt, dass 11 Jahre die minimale Länge der Ausbildung sind.<sup>32</sup> Kinder müssen erst nach dem Trimester die Schule beginnen, nachdem sie das schulpflichtige Alter erreicht haben, dazu gibt es mehrere Stichtage nach dem 5. Geburtstag, die vom Bildungsminister festgelegt werden: 31. August, 31. Dezember und 31. März.

Obwohl nicht verpflichtend, starten viele Kinder jedoch bereits mit einer **Vorschulklasse** (nursery, pre-school oder early (year) education) im Alter von 4 Jahren (ab September 2004 soll dies schon für 3jährige möglich sein). Der School Standards and Framework Act 1998 definiert Nursery Education als Voll- oder Teilzeitbildung für Kinder, die noch nicht das Pflichtschulalter erreicht haben. Die Einschreibung und Überprüfung der Vorschulerziehung sowie die Überprüfung der Beschwerden und ihre Behebung fallen in den Kompetenzbereich des OFSTED. LEAs müssen in England sicherstellen, dass ein qualitativer, freier Platz für alle 4jährigen zur Verfügung steht. Dabei müssen sie die Plätze nicht selbst bereitstellen, sondern können Partnerschaften mit dem Privatsektor und freiwilligen Einrichtungen für die Versorgung der Vorschulerziehung und der Kinderbetreuung eingehen. Diese Versorger bekommen öffentliche Gelder und arbeiten mit den LEAs zusammen. Sie helfen auch die National Childcare Strategy umzusetzen.<sup>33</sup>

Im Alter von 5 bis 11 Jahren folgt die **Primary School**<sup>34</sup>, mit der die Schulpflicht beginnt. Bis zum Education Act 1996 (Section 2) war der Education Act 1944 die wichtigste Grundlage für die Primärbildung in England. Dieses neue Gesetz vereinte alle schulbezogenen Gesetzgebungen, wobei die Substanz des Gesetzes nicht verändert wurde. Der School Standards and Framework Act 1998 bezog sich ebenfalls in weiten Teilen auf die Primärbildung.<sup>35</sup>

Auf die Primary School folgt die **Secondary School**, die bis 16 verpflichtend ist. Ein Spezialfall sind Secondary Schools, die auch Bildung nach dem Pflichtschulalter anbieten. Solche Schulen werden dann zur Secondary Education und nicht zu Further Education genannt wer-

---

<sup>32</sup> Seit 1880 besteht Schulpflicht für alle Kinder, wobei das Alter sukzessive angehoben wurde. 1973 wurde das Alter auf 16 Jahre festgelegt und vor 1997 konnten 16jährige die Schule vor dem Ende des Schuljahres entweder zu Ostern oder Ende Mai verlassen.

<sup>33</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), S. 53 f, Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002

Informationen zur National Childcare Strategy unter <http://www.dfes.gov.uk/eydcp/>, Download: 2. Juni 2003, Last Update:

<sup>34</sup> Definiert als "...caters for pupils between the ages of five (or almost five) and 11 years....")

<sup>35</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), S. 59 und S. 77, Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002

den und fallen somit unter die Gesetzgebung für Secondary Schools.<sup>36</sup> Gesetzlich sind, wie bereits in der Primärbildung, der Education Act 1996 (ersetzte den Education Reform Act 1988) und der Schools Standards and Framework Act 1998 von Bedeutung. Hinzu kommt noch der Learning and Skills Act 2000 (besonders für Bildung nach der Pflichtschule) sowie die Education Bill 2001<sup>37</sup>, die eine erhöhte Flexibilität für Bildung im Alter zwischen 14 und 19 verfolgt. Gerade im Sekundarbereich gibt es „Specialist Schools Programmes“, die sich auf einen bestimmten Bereich des Lehrplans spezialisieren, obwohl sie den gesamten National Curriculum erfüllen. Derzeit gibt es solche Spezialisierungen in Fremdsprachen, Kunst, Sport, Technology, wobei letztere als City Technology Colleges (CTCs) besonders bekannt sind. In einigen Teilen Englands gibt es eine sog. **Middle School** im Alter von 8 oder 9 Jahren bis 12 bzw. 13.

Die Schulpflicht endet mit dem letzten Freitag im Juni jenes Schuljahres, in dem sie 16 Jahre alt werden.<sup>38</sup> Danach können in **Further Education** Einrichtungen bzw. Sixth Form Colleges Abschlüsse erworben werden, die allgemeiner oder beruflicher Natur sind. Üblicherweise dauern diese bis zum 19. Lebensjahr. Grundsätzlich gibt es keine allgemeinen Bedingungen der Aufnahme, manche Schulen verlangen allerdings ein bestimmtes Ergebnis des GCSE für spezielle Kurse. Nach dem A-level (meist im Alter von 18 Jahren) kann eine universitäre Bildung (= **Higher Education**) eingeschlagen werden, die sich in einen 3- bis 4jährigen Bachelor, gefolgt von einem 1- bis 2jährigen Master und einem Doktorat hierarchisch untergliedert. Eine graphische Darstellung des englischen Schulsystems bietet die untenstehende Abbildung.

---

<sup>36</sup> [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), S. 7

<sup>37</sup> Auf der Homepage <http://www.dfes.gov.uk/14-19/> findet sich das Green Paper über die 14-19 Jährigen: Opportunity and Excellence.

<sup>38</sup> [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), S. 8

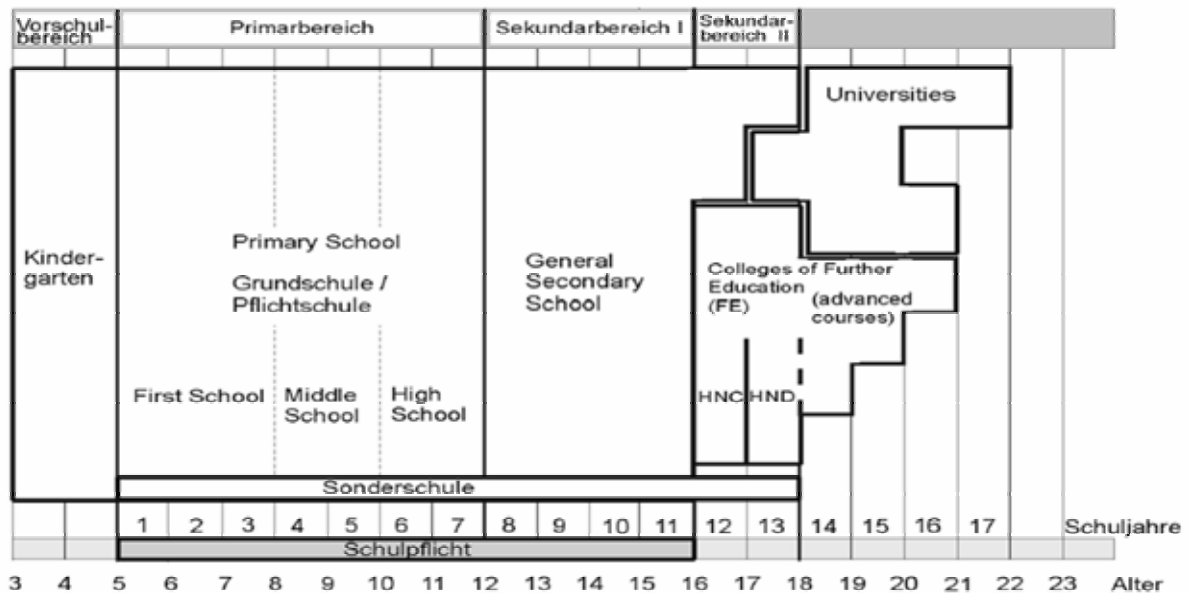


Abbildung 5: Aufbau des Schulsystems in England<sup>39</sup>

Aus dieser Abbildung geht auch hervor, dass das Pflichtschulsystem **vier Hauptabschnitte** (Key Stages) umfasst. Am Ende der ersten drei Abschnitte werden die Schüler nach landesweiten Kriterien geprüft und ihre Leistungen mit vorgegebenen Zielen, die im National Curriculum (Nationalen Lehrplan) definiert sind, verglichen. Mit 16 Jahren kann das General Certificate of Secondary Education (GCSE) abgelegt werden. Die Ergebnisse werden anschließend veröffentlicht und sind auch den Eltern zugänglich.<sup>40</sup>

Ein Schuljahr umfasst 190 Tage (380 Halbtage), von September bis Juli, Montag bis Freitag. Die minimale Unterrichtsstunden sind nach Alter gestaffelt und aus nachstehender Tabelle ersichtlich.<sup>41</sup> Die Klassengröße ist bei 5- bis 7jährigen auf 30 beschränkt, für alle anderen gibt es keine Vorgabe.

Alter	Jährliche Mindeststundenanzahl in England und Wales
5 – 7	760
8 – 11	893
12 – 16	912

Tabelle 11: Mindeststundenausmaß nach Alterstufen

<sup>39</sup> Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten, Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a.M./Berlin, 4. Juli 2003, [http://www.dipf.de/aktuelles/PISA\\_VerglProjStudie-aktuell.pdf](http://www.dipf.de/aktuelles/PISA_VerglProjStudie-aktuell.pdf), Download: 19. September 2003

<sup>40</sup> Dialog mit den Bürgern, Vereinigtes Königreich, <http://europa.eu.int/scadplus/citizens/de/uk/10783.htm>, Download: 6. Februar 2003, Last Update: 3. August 1998

Auf die Prüfungsmodalitäten und Hintergründen wird später noch genauer eingegangen.

<sup>41</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), S. 37, Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002

Im Allgemeinen ist die Schulbildung gratis für Vollzeitschüler in öffentlich finanzierten Schulen und Further Education Einrichtungen bis zum Alter von 19 Jahren. Es gibt ein vom elterlichen Einkommen unabhängiges Child Benefit Programm<sup>42</sup> für alle Familien mit Kindern unter 16 Jahren oder unter 16 und Studierenden (Vollzeit) für das GCE A-level, NVQ level 3 oder Gleichwertigem oder für Kinder unter 18, die mit dem Careers Service oder dem Connection Service<sup>43</sup> für Arbeit oder arbeitsbasiertes Training für junge Leute gemeldet sind.<sup>44</sup> Eltern, die mit mindestens einem Kind unter 16 Jahren leben, können Steuererleichterungen bekommen. Die Pflichtschule ist in öffentlichen Schulen (dies betraf 96 % aller Studenten im Jahr 2000)<sup>45</sup> kostenlos, in Privatschulen werden Schulgebühren eingehoben. Eltern können ihr Kind in einer Schule ihrer Wahl anmelden. Für die Zugangsverfahren (Anmeldeverfahren, Auswahlverfahren, Schüleranzahl usw.) sind die Schulverwaltungsgremien (School Governing Bodies) und teilweise die Local Education Authorities (LEA, lokale Bildungsbehörden) zuständig, je nach Schulstatus, der im Folgenden noch genauer erklärt wird.

---

<sup>42</sup> <http://www.dfes.gov.uk/childcare/chldcare.doc>, Download: 2. Juni 2003, Last Update: 1998

<sup>43</sup> <http://www.connexions.gov.uk/>, Download: 2. Juni 2003, Last Update:

Connexions ist eine Beratungsstelle für 13- bis 19jährige, um herauszufinden, wohin sie im Leben sein möchten. Damit verbunden sind Ratschläge und Informationen über Schule, College, Arbeit, persönliche und familiäre Angelegenheiten.

<sup>44</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), S. 48, Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002

<sup>45</sup> Vgl. Eurydice, England, Wales and Northern Ireland, [http://www.eurydice.org/Doc\\_intermediaires/descriptions/de/frameset\\_descr.html](http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/descriptions/de/frameset_descr.html), Download: 3. April 2003, Last Update: September 2002, S. 1

## 5 Nationale, lokale und institutionelle Einrichtungen

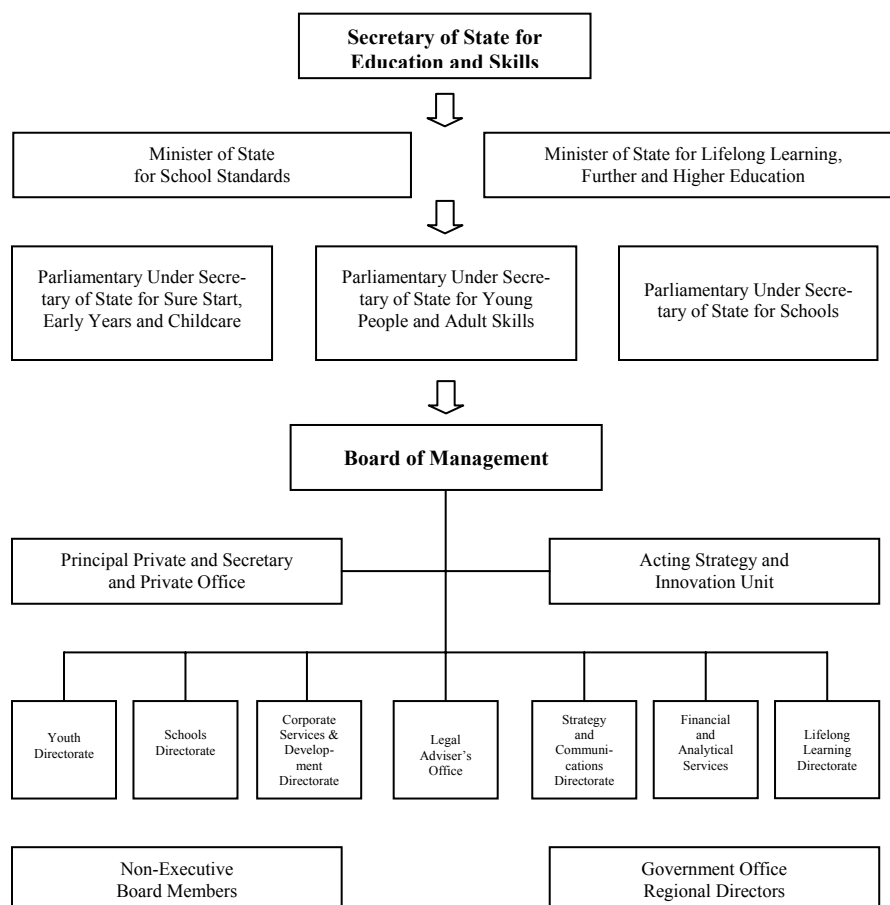
Das Bildungswesen in England gliedert sich in die Ebene der Zentralregierung, der lokalen Bildungsbehörden und der Bildungseinrichtungen. Die regionale Ebene (unterteilt nach England, Wales, Nordirland und Wales) wird als nationale Ebene aufgefasst, da die Regionen eigene Gesetzgebungen haben. Die administrative Kontrolle der öffentlich finanzierten Bildungseinrichtungen ist in drei Ebenen untergliedert.

### 5.1 Bildungsministerium

Auf **nationaler Ebene** (hier nur auf England bezogen) ist das **Bildungsministerium** (Department for Education and Skills – DfES) für die gesamte Bereitstellung der Bildungsdienstleistung verantwortlich. Es definiert die nationale Bildungspolitik und ist für die Planung der Strategie des gesamten Systems zuständig. Das Bildungsministerium hat keine regionale Struktur, wenn es auch einige Regierungsbehörden in den Regionen gibt. Dieses Ministerium ist in eine Reihe von Abteilungen (Directorates) gegliedert, die sich wiederum nach Bereichen (Divisionen) unterscheiden. Derzeit ist Rt Hon Charles Clarke MP Secretary of State for Education and Skills, welcher vom Premierminister ernannt wird. Dieser ist dem Parlament gegenüber für die Kontrolle und die Richtungsweisung des öffentlichen Bildungssystems in England verantwortlich. Er vertritt Bildungsangelegenheiten im Kabinett. Hierarchisch folgen zwei Minister of State, die ihn unterstützen. David Miliband MP ist für Schulstandards verantwortlich, während Margaret Hodge MBE MP für lebenslanges Lernen sowie Further and Higher Education zuständig ist. Drei Parliamentary Under Secretary of State bemühen sich um “Sure Start, Early Years and Childcare”, “Young People and Adult Skills” und “Schools”. Neben dieser ministeriellen Struktur gibt es einen Managementaufsichtsrat (Board of Management), der die Abteilungen Youth, Schools, Corporate Services and Development, Strategy and Communications, Financial and Analytical Service und Lifelong Learning und Rechtsberatung umfasst.<sup>46</sup> Die Abbildung 2 fasst die nationale Struktur zusammen.

---

<sup>46</sup> Vgl. Department for Education and Skills Ministerial Team, <http://www.dfes.gov.uk/insidedfes/index.shtml> und The Board and Who's Who Organisation Chart, <http://www.dfes.gov.uk/insidedfes/whoswho/>, Download: 28. April 2003, Last Update:



**Abbildung 6:** Nationale Struktur des Bildungswesens

Das DfES veröffentlicht „Statutory Instruments“ mit detaillierten Prozeduren zur Umsetzung der parlamentarischen Gesetze (Acts), während Circulars (Rundschreiben) oder Guidance (Richtlinien) die Gesetzgebung und Vorschriften erklären sowie Hilfestellung bieten, wie sie umgesetzt werden sollen, ihnen fehlt jedoch der gesetzliche Status.<sup>47</sup>

Ein **Strategiedokument**<sup>48</sup> aus dem Jahr 2001 legt die Ziele und strategische Richtung bis zum Jahr 2006 fest. Im Original lauten die drei wichtigsten Ziele folgendermaßen:<sup>49</sup>

1. Give children an excellent start in education so that they have a better foundation for future learning
2. Enable all young people to develop and to equip themselves with the skills, knowledge and personal qualities needed for life and work

<sup>47</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), S. 11 Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002

<sup>48</sup> Vgl. Education and Skills: Delivering Results, A Strategy to 2006, <http://www.dfes.gov.uk/delivering-results/pdf/DfES-Strategic%20Framework.pdf>, Download: 28. April 2003, Last Update: Dezember 2002

<sup>49</sup> Vgl. Milestones and Targets for Delivery, <http://www.dfes.gov.uk/delivering-results/pdf/DfES-Strategic%20Frame-POSTER.pdf>, Download: 28. April 2003, Last Update: Dezember 2002

### 3. Encourage and enable adults to learn, improve their skills and enrich their lives

Diese Ziele werden zusätzlich in messbare, nach Altersstufen differenzierte, jährliche Meilensteine untergliedert, um eine konkurrenzfähige Wirtschaft und Gesellschaft zu bauen. Erreicht werden soll diese durch die Schaffung von Chancen für jeden einzelnen, um die Lernfähigkeit zu entwickeln, durch die Freisetzung des Potenzials, damit jeder einzelne das Beste aus sich herausholen kann und durch das Erreichen von Exzellenz in Bezug auf Bildungsstandards und Fähigkeiten.<sup>50</sup>

Daraus ergeben sich folgende Prioritäten für die nächsten vier Jahre:

- Bereitstellung von Früherziehung und Kinderbetreuung von hoher Qualität für mehr Kinder
- Fortführung der Fortschritte, die bereits in der Primärbildung gemacht wurden
- Veränderung der Sekundarbildung
- Entwicklung einer flexiblen und herausfordernden Bildungsphase zwischen 16 und 19
- Erhöhung und Verbreiterung der Teilnahme in höherer Bildung
- Entwicklung von Fähigkeiten der Arbeitskräfte, besonders die Grundkenntnisse von Erwachsenen.<sup>51</sup>

## 5.2 OFSTED

Der Secretary of State wird von **OFSTED** (= Office for Standards in Education) über die Schulqualität informiert und in Fragen wie Lehrplan und Beurteilung von der Qualifications and Curriculum Authority (QCA, Behörde für Lehrplan und Leistungsbeurteilung)<sup>52</sup> beraten.<sup>53</sup> Das OFSTED, gegründet am 1. September 1992, ist eine außerministerielle Regierungseinrichtung, deren wichtigstes Ziel es laut Eigendefinition ist, „...to help improve the quality and standards of education and childcare through independent inspection and regulation, and provide advice to the Secretary of State.“<sup>54</sup> Neben der Beratung liegt die primäre Rolle im Management des Schulinspektionssystems, das auf den Education (Schools) Act von 1992 zurückgeht und für alle 24 000 Schulen Englands, die zur Gänze oder teilweise staatlich finanziert werden, gilt. OFSTED legt den Rahmen regelmäßiger Schulinspektionen wie Ü-

<sup>50</sup> Vgl. Milestones and Targets for Delivery, <http://www.dfes.gov.uk/delivering-results/pdf/DfES-Strategic%20Frame-POSTER.pdf>, Download: 28. April 2003, Last Update: Dezember 2002

Es enthält eine graphische Darstellung der Meilensteine und jährlichen Ziele.

<sup>51</sup> Vgl. Dfes, Welcome, <http://www.dfes.gov.uk/findoutmore/index.shtml>, Download, 30. April 2003, Last Update:

<sup>52</sup> Sie wurde im Oktober 1997 aufgrund der Zusammenlegung der School Curriculum and Assessment Authority (SCAA) und des National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) geschaffen.

<sup>53</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), S. 15, Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002

<sup>54</sup> Our Role, <http://www.ofsted.gov.uk/howwework/>, Download: 29. April 2003, Last Update:

berwachung, Regulierung, Überprüfung des Systems fest. Nach und nach wurden die Kompetenzen und Aufgabenbereiche ausgeweitet auf Überprüfungen der LEAs, Ausbildungsprogramme für Lehrkräfte, den privaten, freiwilligen und unabhängigen Vorschulsektor, private Schulen und private Sonderschulen sowie Unterstützung von Bildung und Berichterstattung über LEA-finanzierte Jugenddienste. Über die Auswirkungen von Regierungsinitiativen wie beispielsweise die Education Action Zones (EAZ) oder die nationale Mathematik- und Lesefähigkeitsstrategien fertigt das OFSTED Berichte an. 2001 kam noch die Inspektionsverantwortung aller Bildungs- und Trainingsangebote nach der Schulpflicht (16 – 19) in sog. Sixth Form Colleges und anderen Further Education Colleges (tertiary, general further education und specialist colleges) hinzu.

Das Adult Learning Inspectorate (ALI) ist verantwortlich für die Erwachsenenbildung nach 19 Jahren und öffentlich finanzierte berufliche Bildung nach 16.<sup>55</sup> Die Inspektionsberichte beziehen sich jeweils auf ein gewisses Gebiet, wodurch die Gesamtplanung der Bildungs- und Trainingsangebote für die Lernenden nach der Schulpflicht in ganz England überprüft wird. Mit dem Care Standards Act 2000 ging noch die Regulierung und Registrierung aller Kinderbetreuung und –bildungsangebote vor der Schulpflicht (Vorschule, Kinderkrippen) von den LEAs auf OFSTED über. Seit September 2001 wurden dadurch weitere 100 000 Babysitter und 40 000 Tagesstätten inspektionspflichtig, was eine enorme Ausdehnung (+ 1 500 Mitarbeiter, die aus den LEAs übernommen wurden) der OFSTED Organisation zur Folge hatte. Insgesamt arbeiten 2 500 Personen für das OFSTED, das in 26 Divisionen unterteilt ist.<sup>56</sup> Her Majesty's Inspectors (HMI) gehören zum professionellen Inspektionspersonal, die Beamte sind. Allerdings werden normale Schulinspektionen nicht von HMIs sondern von unabhängigen Inspektionsteams auf Vertragsbasis durchgeführt. OFSTED kümmert sich auch um die Erstausbildung und Weiterbildung dieser unabhängigen Inspektoren, registriert die anerkannten Mitglieder der Inspektionsteams und Teamleiter, sowie der unabhängigen Schulinspektionsteams, die auf Vertragsbasis arbeiten.<sup>57</sup> Wie die Inspektionen in den einzelnen Bereichen ablaufen und wie sich die Organisation in genaueren Details gestaltet, findet sich auf der Homepage unter [www.ofsted.gov.uk](http://www.ofsted.gov.uk) .

---

<sup>55</sup> Vgl. ALI, <http://www.ali.gov.uk/>, Download: 30. April 2003, Last Update:

<sup>56</sup> Vgl. Our Role, <http://www.ofsted.gov.uk/howwework/>, Download: 29. April 2003, Last Update:

<sup>57</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), S. 15 f, Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002



### 5.3 LEA

Auf **lokaler Ebene** gibt es 150 **Local Education Authorities (LEAs, lokale Bildungsbehörden)**<sup>58</sup>, vergleichbar mit den Landesschulräten in Österreich. Sie sind für die Organisation der Bildung in den öffentlich finanzierten Schulen innerhalb ihres Einzugsbereichs verantwortlich und müssen qualitätssichernde Maßnahmen ergreifen, einerseits zum Erhalt andererseits zur Förderung der Bildungsstandards. Die Arbeit der LEA wird im School Standards and Framework Act 1998 definiert. Diese Behörden sind für die Sicherstellung der Vorschul-, Primär- und verpflichtenden Sekundärbildung zuständig, sie können jedoch auch Bildung nach der Pflichtschulzeit anbieten. Die Anzahl, der von ihnen zu betreuenden Schulen variiert sehr stark, und kann bis zu 500 Schulen umfassen.<sup>59</sup>

Die wichtigsten Zuständigkeiten der LEAs sind derzeit<sup>60</sup>:

- Die Bereitstellung von genügend **Schulplätzen** (inkl. Vorschule, seit 1998) unter Entwicklung von **Schulorganisationsplänen**. Schulzulassungen werden für die meisten Community Schools und Voluntary Controlled Schools von der LEA vorgenommen (in allen anderen Fällen vom School Governing Body). Ein Prospekt mit den genauen Zulassungsbestimmungen aller von der LEA erhaltenen Schulen in einem Einzugsgebiet müssen von der LEA veröffentlicht werden.
- **Abwicklung der finanziellen Administration** aller öffentlich erhaltenen Schulen innerhalb ihres Einzugsgebietes. Die LEA erstellt ein Budget in Abstimmung mit dem Fair Funding Schema<sup>61</sup>, das das LMS System im Jahr 1999 ersetzte, und bestimmt die finanzielle Zuwendung für die einzelne Schule. Sie sind auch zuständig für die Bewerbung und Abwicklung von staatlichen Subventionen, zur Förderung von nationalen Prioritäten.
- **Überwachung und Sicherstellung der Qualität** in ihnen unterstellten Schulen und Maßnahmen zur Verbesserung der Standards bzw. Schulen, die ihre Leistung nicht erbringen. LEAs müssen einen Education Development Plan (EDP, Schulprogramm) erstellen. Seit Mai 2000 müssen sie auch in 10 % ihrer Schulen unangekündigte Besuche abstatten, wenn diese die Tests in Key Stage 2 und 3 gemäß dem Nationalen Lehrplan durchführen.

---

<sup>58</sup> Auskunft via E-Mail von Anne Howat, Department for Education and Skills, [Information.PEU@dfes.gsi.gov.uk](mailto:Information.PEU@dfes.gsi.gov.uk) am 10. Juni 2003, auf Anfrage vom 4. Juni 2003

<sup>59</sup> Vgl. Local Education Authorities (LEAs), <http://www.dfes.gov.uk/parents/choosing/home.cfm?fuseaction=doc3>, Download: 30 April 2003, Last Update:

<sup>60</sup> Aufgrund der unterschiedlichen Reformphasen wurde ihre Rolle mehrmals verändert. Insbesondere unter Thatcher wurde versucht, LEAs mit ihrer Macht und ihrem Einfluss zurückzudrängen.

<sup>61</sup> Siehe dazu nähere Details in Kapitel 10.1 Fair Funding.

- **Stellenbesetzung und Personalentwicklung.** Die LEA bleibt der formelle Dienstgeber des Personals an Community Schulen, Voluntary Controlled Schulen und Sonderschulen. In den anderen Schulen ist das Schulverwaltungsgremium der Dienstgeber, die LEAs können jedoch nicht-lehrendes Personal direkt anstellen. Die LEA müssen den Hintergrund aller Lehrkräfte und Angestellten ihrer Schulen überprüfen. Durch Beratungs- und Unterstützungsteams sowie das Angebot von berufsbildenden Kursen unterstützen die LEAs ihre Lehrer.
- **Sicherstellung des regelmäßigen Schulbesuchs** für Kinder von 5 bis 16 und Bereitstellung eines effizienten Vollzeitunterrichts gemäß ihres Alters, ihrer Fähigkeiten und Eignungen sowie die Berücksichtigung besonderer Bildungsbedürfnisse. Zwei Mal täglich ist die Anwesenheit der Schüler festzustellen (am Morgen und nach der Mittagspause), wobei über Anwesenheit und Abwesenheit der Schüler auch vergleichende Tabellen vom DfES veröffentlicht werden.
- **Unterstützung für Integration und sonderpädagogische Bedürfnisse.** Die LEA muss sonderpädagogische Bedürfnisse feststellen (SEN) und die entsprechenden Vorkehrungen treffen für Kinder zwischen 2 und 19 Jahren, die entweder in den normalen Schulen, speziellen Einheiten (Pupil Referral Unit) oder Sonderschulen (Special School) betreut werden. Für den Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern wurde der Behaviour Support Plan (DfEE Circular 1/98) entworfen.
- **Abwicklung von Subventionen und Beihilfen.** Seit 1996 kann die LEA bedürftigen Kindern auch Kleidung zur Verfügung stellen.
- **Beschwerdemanagement.** Seit dem Education Act 1996 müssen LEAs formelle Vereinbarungen treffen, wie sie mit Beschwerden von Eltern oder anderen umgehen. Der School Standards and Framework Act 1998 legt den Schulgemeinschaftsausschüssen neue Beschwerdeprozeduren auf.
- **Kostenloser Schultransport für alle,** die nicht in gehbarer Distanz zur Schule wohnen.
- **Schulmahlzeiten.** Seit 1998 wurden Ernährungsstandards aufgestellt, die für Zulieferer gelten. Das Gesetz verpflichtet die LEA, Schulmahlzeiten all jenen anzubieten, die dies wünschen. Kinder von Sozialhilfeempfängern müssen die Mahlzeiten gratis erhalten, alle anderen müssen dafür zahlen.<sup>62</sup> Wie viele dies tatsächlich betrifft, geht aus untenstehender Tabelle hervor.

---

<sup>62</sup> Vgl. Eurydice, [http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), S. 20 – 24, Download: 3. April 2003, Last Update: , oder Eurydice, <http://www.eurydice.org/Documents/ref/de/FrameSet.htm>, Download: 3. April 2003, Last Update: , oder Local Education Authorities (LEAs), <http://www.dfes.gov.uk/parentschoosing/home.cfm?fuseaction=doc3>, Download: 30. April 2003, Last Update:

<b>Freie Schulmahlzeiten im Schuljahr 2001/02<sup>63</sup></b>					
	<b>Vereinigtes Königreich</b>	<b>England</b>	<b>Wales</b>	<b>Schott- land</b>	<b>Nordir- land</b>
<b>Öffentlich erhaltenen Kindergärten und Pri- mārschulen</b>					
Eingeschriebene Schüler in Tausend	5296,7	4405,6	284,8	421,2	185,1
Für freie Schulmahlzeiten berechnigte Schüler in Prozent	17,7	17,1	19,4	20,1	22,1
Prozentsatz jener, die freie Schulmahlzeiten in Anspruch nehmen	14,4	14,0	17,7	16,9	18,0
<b>Öffentlich erhaltene Sekundarschulen</b>					
Eingeschriebene Schüler in Tausend	3933,2	3260,9	212,0	304,7	155,5
Für freie Schulmahlzeiten berechnigte Schüler in Prozent	15,3	14,9	16,8	15,9	21,4
Prozentsatz jener, die freie Schulmahlzeiten in Anspruch nehmen	11,0	10,9	13,4	10,9	16,7
<b>Alle Spezialschulen</b>					
Eingeschriebene Schüler in Tausend	<b>99,4</b>	87,9	<b>3,7</b>	7,8	n.v.
Für freie Schulmahlzeiten berechnigte Schüler in Prozent	40,4	38,3	47,3	59,9	n.v.
Prozentsatz jener, die freie Schulmahlzeiten in Anspruch nehmen	34,1	32,2	44,8	59,2	n.v.

**Tabelle 12:** Freie Schulmahlzeiten im Schuljahr 2001/02

## 5.4 EAZ

Eine weitere Einrichtung auf lokaler Ebene sind **Education Action Zones (EAZs)**, die ein lokales Cluster von bis zu etwa 20 Schulen (zur Zeit gibt es 73) darstellen. Ihre Ziele sind die Verbesserung der Standards in den teilnehmenden Schulen, die Schaffung neuer Partnerschaften und die Förderung von Innovationen im Bildungswesen. Meist sind diese EAZs in Gegenden mit besonderen Herausforderungen wie die Nichterreicherung von Leistungen oder bei anderen Nachteilen angesiedelt. Sie entstanden aufgrund des School Standard and Framework Act 1998 und jede EAZ erhält 1 Million £ pro Jahr für einen Zeitraum von drei bis fünf Jahren. Eine EAZ, die sich nur auf eine einzige Sekundarschule mit ihren angeschlossenen Primarschulen bezieht, erhält 350.000 £ pro Jahr. Solche kleinen EAZs (derzeit 12) werden nur in Gebieten mit „Excellence in Cities“ Initiativen<sup>64</sup> eingerichtet. Diese EAZs werden von einem Action Forum bestehend aus lokalen Partnern geführt und von einem Projektdirektor geleitet.<sup>65</sup>

<sup>63</sup> Department for Education and Skills, National Statistics, Volume, Statistics of Education: Education and Training Statistics for the United Kingdom, [http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed\\_trainingfinal.pdf](http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed_trainingfinal.pdf), Download: 21. Mai 2003, Last Update: 2002 edition, Tabelle 2.10 auf S. 33

<sup>64</sup> Diese Initiative nimmt die städtischen Problemfelder für Kinder in Angriff, wie Unzufriedenheit, sozialer Ausschluss, Schulschwänzei und Disziplinlosigkeit sowie die Verbesserung des elterlichen Vertrauens in die Stadt. Vgl. <http://www.dfes.gov.uk/parents/choosing/home.cfm?fuseaction=doc7>, Download : 30. April 2003, Last Update:

<sup>65</sup> Vgl. <http://www.dfes.gov.uk/parents/choosing/home.cfm?fuseaction=doc6>, Download: 30. April 2003, Last Update: , oder Glossar, <http://www.dfes.gov.uk/parents/help/home.cfm?fuseaction=doc2>, Download: 30. April 2003, Last Update: , oder Education Action Zones, <http://www.dfes.gov.uk/parents/choosing/home.cfm?fuseaction=doc6>, Download: 30. April 2003, Last Update:

## 5.5 Schulen

Die dritte Ebene ist die **Schule** (institutionelle Ebene) selbst. Die meisten (secondary) Schulen sind öffentlich erhaltene Schulen, die keine Selektionsmechanismen haben und alle Schüler ungeachtet ihrer Fähigkeiten aufnehmen, solche Schulen heißen auch Comprehensive Schools.<sup>66</sup> Insgesamt genießen alle Schulen einen hohen Grad an *Autonomie*. Gesetzlich sind Pflichtschulen in England und Wales in Community, Voluntary und Foundation Schools untergliedert. Die Mehrheit sind **Community schools**, sie werden vollständig von den LEAs organisiert und finanziert. **Foundation Schools** werden ebenfalls von den LEAs finanziert, gehören aber dem Schulverwaltungsgremium oder einer Wohltätigkeitseinrichtung. **Voluntary Schools** sind von ehrenamtlichen Einrichtungen geschaffen worden, hauptsächlich von Kirchen, die auch die Kontrolle über das Management aufrechterhalten haben. Sie werden weitgehend von den LEAs finanziert.<sup>67</sup> *Schulmanagement und Managementfunktionen* wurden infolge des Education Reform Acts 1988 mit dem Local Management of Schools (Selbstverwaltung der Schule) eingeführt. Die Schulen sollten laut Empfehlung des Bildungsministeriums einen *Entwicklungsplan* (School Development Plan) für effizientes Selbstmanagement verwenden.<sup>68</sup>

Jede Schule hat einen **Schulleiter** (headteacher), der für die interne Organisation, das Management und die Kontrolle der Schule verantwortlich ist. Schulleiter müssen sich in ihren Handlungen innerhalb des vom School Governing Body festgelegten Rahmens bewegen. Dieser kann zusätzlich noch von anderen relevanten Behörden wie beispielsweise einem Gründungsrat (Foundation Council) beeinflusst sein. Oftmals delegiert der Schulleiter Angelegenheiten wie Lehrplanorganisation, Lehrmethoden oder Seelsorge.<sup>69</sup>

Jede von der LEA erhaltene Schule muss einen **School Governing Body** (= Schulverwaltungsgremium), der aus Vertretern von Lehrer, Direktor und Eltern (teilweise auch aus Vertretern von LEA und nicht-lehrendem Personal, Gründungs- oder Partnerschaftsvertreter sowie weiteren „Governors“) besteht, haben. Die Größe dieser als juristische Person definierten

---

<sup>66</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 78; Schulen die ihrer Schüler vorselektieren, werden Grammar Schools genannt. Siehe dazu auch <http://www.dfes.gov.uk/parents/schooladmin/home.cfm?fuseaction=doc15>, Download: 16. Mai 2003, Last Update:

<sup>67</sup> Vgl. Eurydice, England, Wales and Northern Ireland, [http://www.eurydice.org/Doc\\_intermediaires/descriptions/de/frameset\\_descr.html](http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/descriptions/de/frameset_descr.html), Download: 3. April 2003, Last Update: September 2002, S. 1 f.

<sup>68</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 25

<sup>69</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 26

Einrichtung, hängt von Größe und Art der Schule ab, er muss jedoch mindestens aus drei Personen (exklusive Direktor) bestehen. Die Zusammensetzung wird in den folgenden Tabellen wiedergegeben.<sup>70</sup>

Community Schulen				
Art des Verwaltungsratsmitglieds	Sekundarschule		Primärschule	
	Normale Basis	weniger als 600 Schüler	Normale Basis	weniger als 100 Schüler
Elternvertreter	6	5	4 or 5	3
LEA-Vertreter	5	4	3 or 4	2
Lehrer Vertreter	2	2	1 or 2	1
Personal Vertreter	1	1	1	0 or 1
Gewählte Vertreter	5	4	3 or 4	2
Foundation Schulen				
Elternvertreter	7	6	5 or 6	4
LEA-Vertreter	2	2	2	2
Lehrer Vertreter	2	2	1	1
Personal Vertreter	1	1	1	0 or 1
Gewählte Vertreter	3	2	1	1
Gründungsvertreter oder aus Partnerschaften	5	4	3 or 4	2
Voluntary Controlled Schulen				
Elternvertreter	6	5	4 or 5	3
LEA-Vertreter	4	3	3	2
Lehrer Vertreter	2	2	1	1
Personal Vertreter	1	1	1	0 or 1
Gewählte Vertreter	2	2	1	1
Gründungsvertreter	5	4	3 or 4	2
Voluntary Aided Schulen				
Elternvertreter	3	2	1 or 2	1
LEA-Vertreter	2	1	1 or 2	1
Lehrer Vertreter	2	2	1	1
Personal Vertreter	1	1	1	0 or 1
Gründungsvertreter	11	8	6 or 8	5 or 6

**Tabelle 13:** Zusammensetzung der School Governing Bodies je nach Schulart

Der Direktor kann ein Verwaltungsratsmitglied sein, wenn er sich dafür entscheidet. In diesem Fall (bei einer Voluntary Aided School) erhöht sich die Anzahl der Gründungsvertreter um eins. Eine Community oder Voluntary Schule, die einer oder mehrerer Behörden unterliegen, haben zusätzliche gewählte Vertreter.<sup>71</sup>

Als Verbindung zwischen der örtlichen Gemeinde und der Schule gibt dieses Schulverwaltungsgremium die **allgemeine strategische Richtung** der Institution vor. Weiters bietet dieser Ausschuss Unterstützung, Beratung und Information für die Schule und überwacht und **evaluiert ihre Effektivität**. Außerdem sichert es die Verantwortlichkeit, da einerseits Schulleiter und Lehrer an den Ausschuss berichten und andererseits die dieser den Eltern und der örtli-

<sup>70</sup> Übersetzt aus: [http://www.dfes.gov.uk/parents/formats/pop\\_ups/dsp\\_pop\\_govbodies.cfm](http://www.dfes.gov.uk/parents/formats/pop_ups/dsp_pop_govbodies.cfm), Download: 30. April 2003, Last Update:

<sup>71</sup> Vgl. [http://www.dfes.gov.uk/parents/formats/pop\\_ups/dsp\\_pop\\_govbodies.cfm](http://www.dfes.gov.uk/parents/formats/pop_ups/dsp_pop_govbodies.cfm), Download: 30. April 2003, Last Update:

chen Gemeinde gegenüber in Bezug auf die gesamte Schulleistung verantwortlich ist. Ein jährlicher **Bericht** und jährliche Elternversammlungen müssen abgehalten werden. Die **Leistungsmanagementpolitik** muss schriftlich festgelegt werden hinsichtlich der Umsetzung der Lehrerbeurteilung und der Mitarbeitergespräche für Lehrer. In der Praxis werden viele dieser Aufgaben des täglichen Schulmanagements auf die Schulleiter übergewälzt, während sie die strategische Rolle hinsichtlich der Entwicklung und Implementierung der Politik beibehalten.<sup>72</sup>

Eine Besonderheit stellen die **CTCs** (City Technology Colleges) und die **CCTAs** (City Colleges for the Technology of the Arts) dar, die zu den unabhängigen Schulen zählen, die mit dem Education Reform Act 1988 entstanden sind und nun auf dem Education Act 1996 basieren. In städtischem Gebiet angesiedelt, sind CTCs für Schüler zwischen 11 und 19 Jahren. Sie gehören einem Sponsor oder Förderer, der diese auch leitet und eine Vereinbarung mit dem Bildungsminister getroffen hat.<sup>73</sup>

## 5.6 Awarding Bodies

Es gibt darüber hinaus sog. „**Awarding Bodies**“, die Qualifikationen (im Sinne von Zeugnissen) für die Secondary, Further und Vocational Education vergeben. Die wichtigsten dieser Qualifikationen sind das General Certificate of Secondary Education (GCSE) am Ende der Pflichtschulzeit (mit 16 Jahren), General Certificate of Education Advanced-level (GCE A-level) vergleichbar mit der Matura, Advanced Vocational Certificate of Education (AVCE) vergleichbar mit einer Matura an einer berufsbildenden höheren Schule, General National Vocational Qualifications (GNVQs) und National Vocational Qualifications (NVQs). Die meisten höheren Bildungseinrichtungen können jedoch ihre eigenen Qualifikationen vergeben.

---

<sup>72</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 25

<sup>73</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 29 f

## 6 Schulwahl

Bereits seit dem Bildungsgesetz 1980 haben Eltern ein Recht, ihre Schulpräferenz für ihr Kind anzugeben. Der School Standards and Framework Act 1998 hat den Zulassungsbehörden einen „Code of Practice“<sup>74</sup> auferlegt, der die verbindlichen Richtlinien für den gesamten Zulassungsprozess für Primär- und Sekundärbildung beschreibt. In England trat dieser Code am 1. April 1999 in Kraft, mit dem Ziel, klare, faire, objektive und nachvollziehbare Bestimmungen zu haben, die die Präferenzen der Eltern so weit als möglich befriedigen.<sup>75</sup> Die tatsächliche Zulassung hängt jedoch von

- der Anzahl der sich bewerbenden Kinder,
- den einzelnen Zulassungskriterien der Schule, die durch das Schulverwaltungsgremium bzw. von der LEA je nach Schultyp vereinbart wurden und dann zum Tragen kommen, wenn sich zu viele für die selbe Schule bewerben und
- der physischen Kapazität der Schule ab.<sup>76</sup>

Comprehensive Schools haben keine Selektionsmechanismen für ihre Schüler während spezialisierte Sekundarschulen, CTCs und Grammar Schools diese sehr wohl anwenden.

Vorzug wird jenen Kindern gegeben, die am nächsten zur Schule wohnen, bereits Geschwister in der Schule haben oder Kinder mit sonderpädagogischen Bedarf, die von gewissen Schulen am besten bedient werden können.<sup>77</sup> Die Politik der „**freien Schulwahl**“ (open enrolment policy) kann auf die Forcierung des Wettbewerbs zurückgeführt werden, denn es ist (übereinstimmend mit den Überzeugungen der Public Choice Theorie) ein wirksames Mittel zur Regulierung von Angebot und Nachfrage. Schulkapazitäten und Überlebensfähigkeit der Schulen werden also durch die Marktkräfte bestimmt, statt durch die Verwaltung der LEA.<sup>78</sup>

---

<sup>74</sup> Für LEAs ist dies der Code of Practice on Local Education Authority – School Relations <http://www.standards.dfes.gov.uk/lea/codeofpractice.pdf?version=1> (Ref: DfEE 0027/2001) und Code of Practice on Local Education Authority – School Relations, Annexes 1–5, <http://www.standards.dfes.gov.uk/lea/codeofpracannexes.pdf?version=1> (Ref: DfEE 0035/2001), ersetzt das Dokument Code of Practice on LEA – School Relations – veröffentlicht im April 1999, Ausgabedatum: 2/2001, Download: 12. Mai 2003

<sup>75</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 61

<sup>76</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 38, oder für eine Anleitung des Anmeldeprozesses: Admissions and Applications, <http://www.dfes.gov.uk/parents/choosing/home.cfm?fuseaction=doc9>, Download: 30. April 2003, Last Update:

<sup>77</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), S. 60, Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002

<sup>78</sup> Vgl. Eurydice, Vereinigtes Königreich (England und Wales), <http://www.eurydice.org/Documents/ref/de/FrameSet.htm> Download: 3. April 2003, Last Update:

## 7 National Curriculum und Leistungsbeurteilung

Der Bildungsminister wird in allen Fragen zum **Lehrplan**<sup>79</sup> (National Curriculum) von der nicht ministeriellen Verwaltungseinrichtung Qualifications and Curriculum Authority (QCA) beraten. Alle Schulen sind verpflichtet einen ausgeglichenen breit angelegten Lehrplan zur Verfügung zu stellen und haben auch den Freiraum, ihn ihren Bedürfnissen und Gegebenheiten anzupassen. Dabei wird der National Curriculum zu einem Schulcurriculum herunter gebrochen. Dies ist eines der Beispiele, wo Schulen Autonomie leben können. Laut Education Reform Act 1988 (bestätigt in Section 351 des Education Act 1996) ist er dann ausgewogen und breit gefächert, wenn er:

- Die religiöse, moralische, kulturelle, geistige und körperliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen an der Schule und in der Gesellschaft fördert und
- Die Schüler auf die Chancen, die Verantwortung und Erfahrungen des Erwachsenenlebens vorbereitet.<sup>80</sup>

Der National Curriculum gilt für das schulpflichtige Alter und ist in vier Key Stages, also Schlüsseletappen unterteilt, die sich nach dem Alter der Kinder unterscheiden. Wie bereits im Abbildung 5: Aufbau des Schulsystems in England verdeutlicht oder nochmals in Tabelle 14: Key Stages<sup>81</sup> zusammengefasst sind die Key Stages folgendermaßen unterteilt.

<b>Jahrgang</b>	Reception	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<b>Alter</b>	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
<b>Key Stage</b>	Key Stage 1			Key Stage 2				Key Stage 3			Key Stage 4	

**Tabelle 14:** Key Stages

Besonders im Sekundarbereich können die Schüler in Unterrichtsgruppen eingeteilt sein. Wenn dies nach allgemeinen Fähigkeiten geschieht, heißt dies „streaming“, oder in bestimmten Fächern wie beispielsweise Sprachen oder Mathematik, dann nennt sich diese Praxis „setting“.<sup>82</sup>

<sup>79</sup> Der Lehrplan kann unter <http://www.nc.uk.net> bzw. <http://www.nc.uk.net/download/NC.doc> abgerufen werden, Download: 13. Mai 2003.  
<sup>80</sup> Vgl. Eurydice, Vereinigtes Königreich (England und Wales), <http://www.eurydice.org/Documents/ref/de/FrameSet.htm>, Download: 3. April 2003, Last Update: 1997  
<sup>81</sup> The National Curriculum, [http://www.dfes.gov.uk/performance/tables/primary\\_02/psec2.shtml](http://www.dfes.gov.uk/performance/tables/primary_02/psec2.shtml), Download: 30. April 2003  
<sup>82</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 80



## 7.1 Unterrichtsfächer

Die **verpflichtenden Fächer** in England laut National Curriculum sind wie unten angeführt verteilt, wobei die Stunden dafür nicht vorgeschrieben sind. Allerdings mit zunehmender Offensive für Lese- und Mathematikfähigkeiten (September 2001) wird täglicher Englisch- und Mathematikunterricht (insbesondere im Primärbildungsbereich) empfohlen. Die Empfehlungen für Key Stage 3 aufgrund der Initiative aus dem Jahr 2003 „Schools Achieving Success“<sup>83</sup> beziehen sich auf mindestens je 3 Stunden Englisch und Mathematik pro Woche.<sup>84</sup>

	Key Stage 1 und 2	Key Stage 3	Key Stage 4
<b>Kernfächer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Englisch</li> <li>– Mathematik</li> <li>– Naturwissenschaften</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Englisch</li> <li>– Mathematik</li> <li>– Naturwissenschaften</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Englisch</li> <li>– Mathematik</li> <li>– Naturwissenschaften</li> </ul>
<b>Grundlagenfächer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informations- und Kommunikationstechnologie (ICT)</li> <li>– Geschichte</li> <li>– Geographie</li> <li>– Kunst</li> <li>– Musik</li> <li>– Leibeserziehung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Design und Technologie</li> <li>– Informations- und Kommunikationstechnologie</li> <li>– Geschichte</li> <li>– Geographie</li> <li>– eine moderne Fremdsprache</li> <li>– Kunst und Design</li> <li>– Musik</li> <li>– Leibeserziehung</li> <li>– Staatsbürgerkunde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Design und Technologie</li> <li>– Informations- und Kommunikationstechnologie</li> <li>– eine moderne Fremdsprache</li> <li>– Leibeserziehung</li> <li>– Staatsbürgerkunde</li> </ul>
<b>Key Skills</b> <sup>85</sup> Notwendig, um in Arbeit, Bildung und täglichem Leben erfolgreich bestehen zu können	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kommunikation</li> <li>– Zahlenverständnis</li> <li>– Informationstechnologie</li> <li>– Zusammenarbeit mit anderen</li> <li>– Verbesserung des eigenen Lernens und der eigenen Leistung</li> <li>– Problemlösung</li> </ul>		
<b>Thinking Skills</b> befähigt Schüler, Lernen zu lernen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Informationsverarbeitung</li> <li>– Logisches Denken</li> <li>– Nachforschungen/Hinterfragen</li> <li>– Kreatives Denken</li> <li>– Evaluation</li> </ul>		

**Tabelle 15:** Fächerverteilung

Trotz des National Curriculums und anderen gesetzlichen Richtlinien (bezüglich Religionsunterricht und einer Art Collective Worship (gemeinsamer Gottesdienst)), genießen die Schulen immer noch eine erhebliche **Flexibilität** in der Gestaltung und in der zeitlichen Gestaltung ihres Lehrplans.<sup>86</sup> Die überarbeiteten **Studienprogramme** für Englisch und Mathematik wur-

<sup>83</sup> Im Internet unter <http://www.dfes.gov.uk/achievementsuccess/index.shtml> abrufbar. Download: 3. April 2003, Last Update: 2001

<sup>84</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 83

<sup>85</sup> Detaillierter dazu die Homepage <http://www.qca.org.uk/nq/ks/>, Download: 19. Mai 2003, Last Update: 9. Mai 2003

<sup>86</sup> Für die Zeiteinteilung und Gestaltung der Primärbildung gibt das Dokument „Designing and Timetabling the Primary Curriculum“ praktische Ratschläge für die Umsetzung des National Curriculums. Es hebt auch die Flexibilität und den Handlungsspielraum der Schulen hervor. Abrufbar ist dieses unter der Internetadresse [http://www.qca.org.uk/ca/5-14/designing\\_and\\_timetabling\\_primary\\_web.pdf](http://www.qca.org.uk/ca/5-14/designing_and_timetabling_primary_web.pdf), Download: 13. Mai 2003, Last Update: 2002

den mit dem überarbeiteten National Curriculum im August 2000 eingeführt und spiegeln die „literacy and numeracy strategy“ wider.<sup>87</sup> In England wurde nach einer intensiven Diskussion der National Curriculum mit August 2002 etwas verändert und führte zur Einführung der Staatsbürgerkunde (mit den drei Schwerpunkten: soziale und moralische Verantwortung, Engagement in der Gemeinde und politische Bildung) sowie Personal, Social and Health Education (PSHE, seit August 2000, nicht gesetzlich festgelegt) im Sekundarbereich. Die Eltern haben die Möglichkeit ihre Kinder vom Religionsunterricht abzumelden. In den Jahren 9 bis 11 müssen die Schulen auch ein Programm zur Berufserziehung (careers education) anbieten.<sup>88</sup>

Es wird empfohlen, den Schülern in Key Stage 1, **Hausübungen** im Ausmaß von einer Stunde pro Woche zu geben. Im Alter von 7 bis 9 90 Minuten und von 9 bis 11 30 Minuten pro Tag. Die einzelnen Schulverwaltungsgremien müssen eine Hausübungspolicy veröffentlichen.<sup>89</sup> In Key Stage 3 (11 – 13 Jahre) sollten die Kinder 45 – 90 Minuten täglich an Hausübungen erhalten, im Alter von 13 – 14 Jahren eine bis zwei Stunden täglich und in Key Stage 4 (bis 16 Jahre) 90 bis 120 Minuten täglich.<sup>90</sup>

## 7.2 Attainment Targets – Leistungsziele

Der Nationale Curriculum legt sog. „**attainment targets**“<sup>91</sup> fest, die das erwartete und erreichbare Wissen, Fähigkeiten und Verständnis von Schülern am Ende jeder Key Stage beschreiben. Sie werden in acht Beschreibungsniveaus mit ansteigender Schwierigkeit bestimmt, einschließlich einer Beschreibung für außergewöhnliche Leistungen, die die acht Niveaus übertreffen. Jeder Level beschreibt also Art und Umfang von Leistungen, die Schüler auf diesem Niveau charakteristischerweise zeigen sollten. Diese Beschreibungen sind die Basis für die Beurteilung am Ende von Key Stage 1, 2 und 3. Am Ende von Key Stage 4 sind die nationalen Qualifikationen (z. B. GCSE) die wichtigste Beurteilung. Die Erwartungen werden

---

<sup>87</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 65

<sup>88</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 81

<sup>89</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 68 f. Unter <http://www.dfes.gov.uk/homework/> findet sich die Beschreibung der Richtlinien für Hausübungen in der Primär- und Sekundärbildung. Download: 4. Juni 2003, Last Update: November 1998

<sup>90</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 85

<sup>91</sup> Beispielhaft für den Lehrplan in Englisch in der Primärstufe wird im Anhang ein Beispiel gegeben. Darin enthalten sind auch die drei Attainment Targets: Speaking and Listening, Reading sowie Writing, die je in 8 Stufen untergliedert sind. Online ist dies unter der Adresse <http://www.nc.uk.net/download/En.doc> zu finden. Download: 13. Mai 2003, Last Update: 1999

in folgender Tabelle wieder gegeben. Wichtig zum Verständnis ist, dass es nur ein Set von acht Niveaus je Ziel eines Unterrichtsfachs gibt, die für die gesamte Pflichtschulzeit Anwendung finden.

Key Stage	Bereich in dem sich die Mehrheit der Schüler erwartungsgemäß befinden	Alter	Erwartete Leistung der Mehrheit der Schüler am Ende der Key Stage
Key Stage 1	1 – 3	7	2
Key Stage 2	2 – 5	11	4
Key Stage 3	3 – 7	14	5/6

**Tabelle 16:** Erwartete Leistungsziele am Ende der Key Stages<sup>92</sup>

Beispielhaft sollen für das Unterrichtsfach Englisch die drei definierten Ziele mit den acht Leistungsniveaus wiedergegeben werden:

<b>Leistungsziel 1: Speaking and Listening (Sprechen und Verstehen)</b>	
<b>Level 1</b>	Pupils talk about matters of immediate interest. They listen to others and usually respond appropriately. They convey simple meanings to a range of listeners, speaking audibly, and begin to extend their ideas or accounts by providing some detail.
<b>Level 2</b>	Pupils begin to show confidence in talking and listening, particularly where the topics interest them. On occasions, they show awareness of the needs of the listener by including relevant detail. In developing and explaining their ideas they speak clearly and use a growing vocabulary. They usually listen carefully and respond with increasing appropriateness to what others say. They are beginning to be aware that in some situations a more formal vocabulary and tone of voice are used.
<b>Level 3</b>	Pupils talk and listen confidently in different contexts, exploring and communicating ideas. In discussion, they show understanding of the main points. Through relevant comments and questions, they show they have listened carefully. They begin to adapt what they say to the needs of the listener, varying the use of vocabulary and the level of detail. They are beginning to be aware of standard English and when it is used.
<b>Level 4</b>	Pupils talk and listen with confidence in an increasing range of contexts. Their talk is adapted to the purpose: developing ideas thoughtfully, describing events and conveying their opinions clearly. In discussion, they listen carefully, making contributions and asking questions that are responsive to others' ideas and views. They use appropriately some of the features of standard English vocabulary and grammar.
<b>Level 5</b>	Pupils talk and listen confidently in a wide range of contexts, including some that are of a formal nature. Their talk engages the interest of the listener as they begin to vary their expression and vocabulary. In discussion, they pay close attention to what others say, ask questions to develop ideas and make contributions that take account of others' views. They begin to use standard English in formal situations.
<b>Level 6</b>	Pupils adapt their talk to the demands of different contexts with increasing confidence. Their talk engages the interest of the listener through the variety of its vocabulary and expression. Pupils take an active part in discussion, showing understanding of ideas and sensitivity to others. They are usually fluent in their use of standard English in formal situations.
<b>Level 7</b>	Pupils are confident in matching their talk to the demands of different contexts. They use vocabulary precisely and organise their talk to communicate clearly. In discussion, pupils make significant contributions, evaluating others' ideas and varying how and when they participate. They show confident use of standard English in situations that require it.
<b>Level 8</b>	Pupils maintain and develop their talk purposefully in a range of contexts. They structure what they say clearly, using apt vocabulary and appropriate intonation and emphasis. They make a range of contributions which show that they have listened perceptively and are sensitive to the development of discussion. They show confident use of standard English in a range of situations, adapting as necessary.
<b>Exceptional performance</b>	Pupils select and use structures, styles and registers appropriately in a range of contexts, varying their vocabulary and expression confidently for a range of purposes. They initiate and sustain discussion through the sensitive use of a variety of contributions. They take a leading role in discussion and listen with concentration and understanding to varied and complex speech. They show assured and fluent use of standard English in a range of situations and for a variety of purposes.
<b>Leistungsziel 2: Reading (Lesen)</b>	
<b>Level 1</b>	Pupils recognise familiar words in simple texts. They use their knowledge of letters and sound-symbol relationships in order to read words and to establish meaning when reading aloud. In these activities they sometimes require support. They express their response to poems, stories and non-fiction by identifying aspects they like.
<b>Level 2</b>	Pupils' reading of simple texts shows understanding and is generally accurate. They express opinions about major events

<sup>92</sup> English, The National Curriculum for England, Key Stage 1 – 4, <http://www.nc.uk.net/download/cEn.pdf>, S. 54, Download: 13. September 2003

	or ideas in stories, poems and non-fiction. They use more than one strategy, such as phonic, graphic, syntactic and contextual, in reading unfamiliar words and establishing meaning.
<b>Level 3</b>	Pupils read a range of texts fluently and accurately. They read independently, using strategies appropriately to establish meaning. In responding to fiction and non-fiction they show understanding of the main points and express preferences. They use their knowledge of the alphabet to locate books and find information.
<b>Level 4</b>	In responding to a range of texts, pupils show understanding of significant ideas, themes, events and characters, beginning to use inference and deduction. They refer to the text when explaining their views. They locate and use ideas and information.
<b>Level 5</b>	Pupils show understanding of a range of texts, selecting essential points and using inference and deduction where appropriate. In their responses, they identify key features, themes and characters and select sentences, phrases and relevant information to support their views. They retrieve and collate information from a range of sources.
<b>Level 6</b>	In reading and discussing a range of texts, pupils identify different layers of meaning and comment on their significance and effect. They give personal responses to literary texts, referring to aspects of language, structure and themes in justifying their views. They summarise a range of information from different sources.
<b>Level 7</b>	Pupils show understanding of the ways in which meaning and information are conveyed in a range of texts. They articulate personal and critical responses to poems, plays and novels, showing awareness of their thematic, structural and linguistic features. They select and synthesise a range of information from a variety of sources.
<b>Level 8</b>	Pupils' response is shown in their appreciation of, and comment on, a range of texts, and they evaluate how authors achieve their effects through the use of linguistic, structural and presentational devices. They select and analyse information and ideas, and comment on how these are conveyed in different texts.
<b>Exceptional performance</b>	Pupils confidently sustain their responses to a demanding range of texts, developing their ideas and referring in detail to aspects of language, structure and presentation. They make apt and careful comparison between texts, including consideration of audience, purpose and form. They identify and analyse argument, opinion and alternative interpretations, making cross-references where appropriate.
<b>Leistungsziel 3: Writing (Schreiben)</b>	
<b>Level 1</b>	Pupils' writing communicates meaning through simple words and phrases. In their reading or their writing, pupils begin to show awareness of how full stops are used. Letters are usually clearly shaped and correctly orientated.
<b>Level 2</b>	Pupils' writing communicates meaning in both narrative and non-narrative forms, using appropriate and interesting vocabulary, and showing some awareness of the reader. Ideas are developed in a sequence of sentences, sometimes demarcated by capital letters and full stops. Simple, monosyllabic words are usually spelt correctly, and where there are inaccuracies the alternative is phonetically plausible. In handwriting, letters are accurately formed and consistent in size.
<b>Level 3</b>	Pupils' writing is often organised, imaginative and clear. The main features of different forms of writing are used appropriately, beginning to be adapted to different readers. Sequences of sentences extend ideas logically and words are chosen for variety and interest. The basic grammatical structure of sentences is usually correct. Spelling is usually accurate, including that of common, polysyllabic words. Punctuation to mark sentences – full stops, capital letters and question marks – is used accurately. Handwriting is joined and legible.
<b>Level 4</b>	Pupils' writing in a range of forms is lively and thoughtful. Ideas are often sustained and developed in interesting ways and organised appropriately for the purpose of the reader. Vocabulary choices are often adventurous and words are used for effect. Pupils are beginning to use grammatically complex sentences, extending meaning. Spelling, including that of polysyllabic words that conform to regular patterns, is generally accurate. Full stops, capital letters and question marks are used correctly, and pupils are beginning to use punctuation within the sentence. Handwriting style is fluent, joined and legible.
<b>Level 5</b>	Pupils' writing is varied and interesting, conveying meaning clearly in a range of forms for different readers, using a more formal style where appropriate. Vocabulary choices are imaginative and words are used precisely. Simple and complex sentences are organised into paragraphs. Words with complex regular patterns are usually spelt correctly. A range of punctuation, including commas, apostrophes and inverted commas, is usually used accurately. Handwriting is joined, clear and fluent and, where appropriate, is adapted to a range of tasks.
<b>Level 6</b>	Pupils' writing often engages and sustains the reader's interest, showing some adaptation of style and register to different forms, including using an impersonal style where appropriate. Pupils use a range of sentence structures and varied vocabulary to create effects. Spelling is generally accurate, including that of irregular words. Handwriting is neat and legible. A range of punctuation is usually used correctly to clarify meaning, and ideas are organised into paragraphs.
<b>Level 7</b>	Pupils' writing is confident and shows appropriate choices of style in a range of forms. In narrative writing, characters and settings are developed and, in non-fiction, ideas are organised and coherent. Grammatical features and vocabulary are accurately and effectively used. Spelling is correct, including that of complex irregular words. Work is legible and attractively presented. Paragraphing and correct punctuation are used to make the sequence of events or ideas coherent and clear to the reader.
<b>Level 8</b>	Pupils' writing shows the selection of specific features or expressions to convey particular effects and to interest the reader. Narrative writing shows control of characters, events and settings, and shows variety in structure. Non-fiction writing is coherent and gives clear points of view. The use of vocabulary and grammar enables fine distinctions to be made or emphasis achieved. Writing shows a clear grasp of the use of punctuation and paragraphing.
<b>Exceptional performance</b>	Pupils' writing has shape and impact and shows control of a range of styles maintaining the interest of the reader throughout. Narratives use structure as well as vocabulary for a range of imaginative effects, and non-fiction is coherent, reasoned and persuasive. A variety of grammatical constructions and punctuation is used accurately and appropriately and with sensitivity. Paragraphs are well constructed and linked in order to clarify the organisation of the writing as a whole.

**Tabelle 17:** Leistungsziele und ihre acht Niveaus für das Unterrichtsfach Englisch<sup>93</sup>

<sup>93</sup> English, The National Curriculum for England, Key Stage 1 – 4, <http://www.nc.uk.net/download/cEn.pdf>, S. 55 – 60, Download: 13. September 2003

Weiterführende Informationen zu National Curriculum und Assessment sind im Internet auf der Homepage der QCA abrufbar.<sup>94</sup>

### 7.3 Schülerbeurteilung

Die Beurteilungsprozedere sollten Lehrer wie Schüler auf verschiedenste Art und Weise helfen:

- **Formative Elemente** helfen Lehrern zu entscheiden, wie das Lernen eines Schülers weiterhin verlaufen soll und dem Schüler klare und verständliche Ziele und Feedback über seine Leistungen geben. Dies hilft Lehrern und anderen den Bedarf an weiteren diagnostischen Beurteilungen über einzelne Schüler festzustellen, um ihnen in ihrer pädagogischen Entwicklung zu helfen. Diese Form der Beurteilung wurde bekannt als „assessment of learning“ (Beurteilung des Lernens).
- **Summative Elemente** sind der Beweis für die Leistungen eines Schülers und von dem, was er weiß, versteht und tun kann. Dies wird ebenfalls als „assessment of learning“ bezeichnet.
- **Evaluative Elemente** liefern vergleichende Informationen über die nationalen Leistungen der Schüler, was ein Indikator für den Bedarf an weiteren Bemühungen, Ressourcen oder Veränderungen im Lehrplan sein kann.
- **Informative Elemente** helfen dem Lehrer, über den Fortschritt des Kindes gegenüber seinen Eltern zu berichten, sowie über die Leistungen der Schule an Schulverwaltungsrat, LEA und der Gemeinde Mitteilung zu erstatten.<sup>95</sup>

Aufgrund des Education Act 1997 (Section 15 und 18) müssen alle öffentlich finanzierten und erhaltenen Primärschulen in England ihre Schüler innerhalb der ersten sieben Wochen nach Schuleintritt einstufen und zwar in den Bereichen Sprachkenntnisse, mathematische Fähigkeiten und persönliche wie soziale Fähigkeiten. Diese Beurteilungen werden **Baseline Assessment** genannt. Die Schulen müssen dies anhand eines akkreditierten Schemas (angenommen vom Bildungsministerium und akkreditiert vom QCA) tun. Die Direktoren müssen unter Beratung von Seiten des Schulverwaltungsrates ein Schema annehmen, sie müssen allerdings das von ihrem LEA ausgewählte Schema in ihrer Wahl inkludieren. Mit Schuljahr 2002/03

---

<sup>94</sup> [http://www.qca.org.uk/ca/5-14/gen5\\_14.asp](http://www.qca.org.uk/ca/5-14/gen5_14.asp), Download: 19. Mai 2003, Last Update: 4. November 2002. Die einzelnen Tests können unter <http://www.qca.org.uk/ca/tests/> abgerufen werden. Download: 19. Mai 2003, Last Update: 26. Februar 2003

<sup>95</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 69

kann nur mehr ein Schema, das unter dem Namen „National Foundation Stage Profile“ bekannt ist und sich auf informelle Beobachtungen stützt, verwendet werden. Mit der Zeit wird dieses Baseline Assessment den Lehrern erlauben, den Fortschritt der Schüler zu messen und einen Bezugspunkt für das Messen der Schulleistung bereitstellen. In England müssen aufgrund des Circular 6/98 seit September 1998 Baseline Assessments durchgeführt werden. Schulen müssen die Ergebnisse mit den Eltern besprechen und die Ergebnisse an die LEA weiterleiten, die sie an die QCA in England weiter gibt.<sup>96</sup>

Wie bereits oben unter 7.2 besprochen, werden in allen Fächern, die nach dem National Curriculum verpflichtend sind, Niveaus definiert, welche die Grundlage für die Beurteilung der Schülerleistung am Ende von Key Stage 1, 2 und 3 dienen. In Key Stage 4 sind nationale Qualifikationen (national qualifications) das Hauptinstrument für die Beurteilung der Leistungen. Besonderheiten für die Schlüsseletappen 3 und 4 werden hier noch gesondert hervorgehoben.

In **Key Stage 3** bezieht sich die Beurteilung von Seiten der Lehrkräfte einerseits auf die Erreichung der Ziele in Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte, Geographie, Design und Technologie, Informations- und Kommunikationstechnologie, moderne Fremdsprache, Kunst und Design, Musik und Leibeserziehung. Sie bezieht sich auf mündliche, schriftliche und praktische Arbeit in der Klasse, bei Hausübungen, und Schulprüfungen und –arbeiten. Extern festgelegte und beurteilte Tests des National Curriculum werden andererseits in Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften durchgeführt. Sie finden während einer Woche im Mai statt und sollten von allen zum Test zugelassenen Schülern gleichzeitig gemacht werden.

Beide Ergebnisse – Lehrerbeurteilungen und nationale Tests – werden in Bezug auf die 8stufige Skala des National Curriculum ausgedrückt. Am Ende von Key Stage 3 wird erwartet, dass die große Mehrheit der Schüler zwischen Level 3 und 7 ist. Level 8 ist für sehr begabte Schüler und um außergewöhnliche Leistungen abzugrenzen, gibt es auch eine Ebene über 8. Für Key Stage 4 gilt diese Skala nicht. Auf Key Stage 3 gibt es für Schüler, die unter oder über dem erwarteten Niveau ihrer Altersstufe stehen, eigene Tests. Für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf treffen die Beurteilungsvereinbarungen überhaupt nicht zu.

---

<sup>96</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 70

Zusätzlich gibt es in England von der QCA optionale Tests für Englisch und Mathematik, die den Fortschritt im 7. und 8. Jahr dokumentieren soll.<sup>97</sup>

Die Beurteilung der Schüler in **Key Stage 4** ist normalerweise durch die Prüfung des General Certificate of Secondary Education (GCSE)<sup>98</sup> gegeben. Jene Schüler, die nicht daran teilnehmen, werden nur durch die Lehrkräfte am Ende der Key Stage 4 beurteilt. Die Ergebnisse der Schüler bei den GCSE Prüfungen bzw. bei berufsbildenden Prüfungen werden in nationalen Leistungstabellen vom DfES veröffentlicht<sup>99</sup> ebenso wie in den schuleigenen Prospekten.

Diese Beurteilungen und die Veröffentlichung der Ergebnisse sollen die Transparenz fördern, den Eltern die Schulwahl erleichtern und schließlich den Wettbewerb zwischen den Schulen ankurbeln. Außerdem bieten die Resultate eine gute Möglichkeit für Benchmarking und Best Practice, was die Schulen zur Verbesserung ihrer Qualität und Performance anhalten sollte. Diese Auswirkungen sind ganz im Sinne des New Public Management zu verstehen.

#### 7.4 Schulberichte (School Records)

Der Schulverwaltungsrat jeder öffentlich erhaltenen Schule muss über die pädagogischen Leistungen von allen registrierten Schülern Buch führen (ein Zeugnis ausstellen)<sup>100</sup> und eine Kopie an die Schüler oder an die Eltern auf schriftliche Anfrage aushändigen. Seit September 1990 müssen Schulen auch Daten über ethnischer Herkunft, Alter und Geschlecht sammeln und an die LEA weiterleiten, die sie wiederum an das Bildungsministerium für ihr Gebiet weitergeben. Die Daten werden dabei anonymisiert.<sup>101</sup>

---

<sup>97</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 85 f.

<sup>98</sup> Einen Überblick und eine Einführung in die verschiedensten Qualifikationen im englischen Bildungssystem bietet die Homepage der QCA unter der Adresse <http://www.qca.org.uk/nq/framework/index.asp#gcse>, Download: 19. Mai 2003, Last Update: 9. Mai 2003

<sup>99</sup> Das QCA bietet auf ihrer Homepage vergleichende Tabellen über die Ergebnisse nach Fächern geordnet seit Anfang der 90er Jahren. [http://www.qca.org.uk/rs/statistics/gcse\\_results.asp](http://www.qca.org.uk/rs/statistics/gcse_results.asp), Download: 19. Mai 2003, Last Update: 2. September 2002

<sup>100</sup> Ein allgemeiner Leitfaden über die Schülerleistungen und –berichte wird im DfEE Circular 15/2000 gegeben. Abrufbar im Internet unter [http://www.dfes.gov.uk/publications/guidanceonthelaw/dfeepub/mar00/15\\_20/15\\_2000.doc](http://www.dfes.gov.uk/publications/guidanceonthelaw/dfeepub/mar00/15_20/15_2000.doc), Download: 13. Mai 2003, Last Update: März 2000.

Auch die Education (School Records) Regulations 1989 sind für die Schulberichte von Bedeutung, im Internet unter [http://www.hmso.gov.uk/cgi-bin/htm\\_hl3?URL=http://www.hmso.gov.uk/si/si1989/Uksi\\_19891261\\_en\\_1.htm&STEMMER=en&WORDS=education+school+records+regulations+1989+&COLOUR=Red&STYLE=s#muscat\\_highlighter\\_first\\_match](http://www.hmso.gov.uk/cgi-bin/htm_hl3?URL=http://www.hmso.gov.uk/si/si1989/Uksi_19891261_en_1.htm&STEMMER=en&WORDS=education+school+records+regulations+1989+&COLOUR=Red&STYLE=s#muscat_highlighter_first_match), Download: 13. Mai 2003, Last Update: 25. Juli 1989

<sup>101</sup> Der Data Protection Act 1998, der im März 2000 in Kraft trat, regelt die Rechte der Individuen in Bezug auf persönliche Daten.

## 7.5 Berichte über den einzelnen Schüler an die Eltern

Aufgrund der Education (Pupil Information) Regulations 2000 müssen Eltern mindestens einmal im Jahr ein schriftliches Zeugnis erhalten. Dies ist Teil der Leistungen der Schüler. Darin müssen folgende Informationen enthalten sein:

- Der Fortschritt des Schülers in allen belegten Fächern laut National Curriculum
- Der Fortschritt des Schülers in allen anderen Fächern und Aktivitäten
- Der allgemeine Fortschritt und die Anwesenheitszahlen
- Für alle überprüften Schüler am Ende von Key Stage 1 und 2 in England die Ergebnisse und ihr Vergleich mit den Ergebnissen der Schüler der gleichen Altersstufe derselben Schule sowie der landesweiten Ergebnisse
- Vorkehrungen, um den Bericht mit der Schule zu diskutieren.<sup>102</sup>

Als Beispiel für einen Report für einen Schüler in Key Stage 1 wird von der QCA vorgegeben und im Folgenden wieder gegeben.<sup>103</sup>

### SAMPLE TEXT FOR AN END OF KEY STAGE 1 SCHOOL REPORT – SURJIT KAUR SAMRAI

#### *English*

Surjit enjoys reading many types of books independently. She can give reasons why she likes her favourite authors and knows how to find answers to questions using information books. In her writing, she chooses words and expressions carefully to create interesting, effective stories. In general, her spelling is sound, the only errors she makes are when she attempts irregular and unfamiliar words. Surjit's contributions to class discussions show that she listens carefully and she is good at helping quieter children take part in joint activities. She is working above national expectations for her age.

#### *Mathematics*

Surjit works hard and has made good progress in mathematics this year. Her achievements are above average for her age group. She has a good grasp of numbers up to 1,000 and can explain her methods and reasoning when solving problems. Surjit knows her 2, 5 and 10 times tables. She should now concentrate on learning her 3 and 4 times tables.

#### *Science*

Surjit enjoys science and especially investigative work. She confidently handles simple measuring equipment and is beginning to understand how to make her tests fair. She can sort living things and materials into groups according to their features and properties. She can give simple scientific explanations, such as why a bulb may not light in a circuit. Her attainment is above average for her age.

#### *Art and design*

Surjit is good at art. She can paint shapes, patterns and textures from the natural world. She can use different tools and techniques and comments thoughtfully on her own work and the work of others.

#### *Design and technology*

Surjit made a very good puppet this term. She produced a lively sketch and planned her work carefully thinking about what tools and techniques to use. She needs to try to cut and shape materials a little more accurately.

#### *Geography*

Surjit uses her knowledge of different geographical features to give reasons for similarities and differences between the local area and St Lucia. She understands the differences people have made

<sup>102</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 75.

<sup>103</sup> QCA, DfEE, Assessment and reporting arrangements, Years 1 and 2, and reception - 2003, Download: 15. Mai 2003, Last Update: 2002, online im Internet unter [http://www.qca.org.uk/ca/tests/ks1/ks1\\_ara\\_2003.pdf](http://www.qca.org.uk/ca/tests/ks1/ks1_ara_2003.pdf), S. 34 f



	to the local area, and talks positively and enthusiastically about how it can be improved. Surjit has made some very good maps and plans of real and imaginary places.						
<b>History</b>	Surjit can talk confidently about the history of her family and about the famous people we have studied. She can sort events and objects into chronological order. She was able to identify similarities and differences between school life today and in Victorian times.						
<b>Information and Communication technology</b>	Surjit uses a word processor and drawing package confidently. She can control a floor turtle accurately.						
<b>Music</b>	Surjit enjoys music and sings and plays instruments with confidence. She listens carefully and understands how sounds can be changed and combined to create different effects.						
<b>Physical education</b>	Surjit shows good control and coordination in all her work. She remembers and can repeat her own dances and gymnastic sequences. In games, she throws and catches accurately and uses simple tactics well.						
<b>PSHE and citizenship</b>	Surjit has been learning about the rules for cooperation and safety. She has helped to develop our classroom rules and has helped the supervisors in the playground. Surjit has a real sense of fairness and readily supports and encourages other children. She has shown that she is able to put into practice what she has learnt about listening to others and playing and working with others.						
<b>Religious education</b>	Surjit has been learning about the beliefs, festivals and practices of Sikhism and Christianity this year. She has compared her own beliefs with these and is beginning to understand the role of religion in people's lives.						
<b>General behaviour, attitude</b>	Surjit enjoys school and works hard at all aspects of her work. She contributes well in <i>to work and school life</i> class and helps others to join in activities.						
<b>Individual targets for improvement and achievement to be addressed at school and at home</b>	<table> <tr> <td><b>1</b></td> <td>To continue to read widely at home and at school.</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td>To learn about paragraphs and to begin to use them in her writing.</td> </tr> <tr> <td><b>3</b></td> <td>To learn her 3 and 4 times tables.</td> </tr> </table>	<b>1</b>	To continue to read widely at home and at school.	<b>2</b>	To learn about paragraphs and to begin to use them in her writing.	<b>3</b>	To learn her 3 and 4 times tables.
<b>1</b>	To continue to read widely at home and at school.						
<b>2</b>	To learn about paragraphs and to begin to use them in her writing.						
<b>3</b>	To learn her 3 and 4 times tables.						

**Tabelle 17:** Beispiel für einen Schulbericht im ersten Hauptabschnitt

Der Aufstieg in die nächst höhere Klasse bzw. den nächsten Hauptabschnitt erfolgt automatisch und ist unabhängig von den Prüfungsergebnissen. Die Beurteilung setzt sich einerseits durch den Lehrer andererseits durch extern vorgegebene und korrigierte Tests zusammen. Diese Tests sind als SATS (Standard Assessment Tasks) bekannt, die von der QCA unter Beobachtung gehalten werden.

## 7.6 SEN

Schüler mit **speziellem Förderbedarf** (SEN = special educational needs)<sup>104</sup> werden aufgrund des Education Act 1993 (der später durch den Education Act 1996 ersetzt wurde) so weit als möglich in den allgemeinen Schulen unterrichtet, nur wenn dies die lokalen Ressourcen übersteigt, dann muss die lokale Behörde den Sonderbedarf in einem Statement zusammenfassen. Etwa 3 % aller Schüler waren 2000/01 davon betroffen, und ein Prozent besuchte Sonderschulen (special school).<sup>105</sup>

<sup>104</sup> <http://www.dfes.gov.uk/sen/documents/ACF5DF.pdf> Ist ein Ratgeber mit detaillierten Beschreibungen bei sonderpädagogischem Bedarf. Download: 4. Juni 2003, Last Update: 2001

<sup>105</sup> Eine Zusammenfassung des Förderprogramms (<http://www.dfes.gov.uk/senap/senap.doc>) findet sich im Internet unter <http://www.dfes.gov.uk/senap/summary.shtml>

## 8 Lehrkräfte und Unterricht

Pflichtschullehrer sind **keine Beamten** und werden entweder von der LEA oder der Schule selbst angestellt. Sie müssen einen vierjährigen Bachelor in Education haben oder einen Bachelor in einem anderen Fach und ein einjähriges Zertifikat in Education nachholen (PGCE = Postgraduate Certificate in Education).<sup>106</sup>

Die Unterrichtsmethoden und Lernmaterialien werden von den Lehrkräften selbst entschieden unter Beratung mit dem Direktor und dem „head of department“ (zuständiger Oberlehrer für einen Fachbereich). Jeder Lehrer ist selbst für die Planung der Unterrichtsstunden verantwortlich und muss einen Arbeitsplan aufstellen, um die gesetzlichen Vorgaben des National Curriculums zu erreichen. Der Lehrer muss sicherstellen, dass es ausreichend Gelegenheiten und Chancen an unterschiedlichen Aufgabenstellungen für die Schüler aller Fähigkeitsstufen gibt. Im Sekundarbereich, ist der Unterricht an Fachgrenzen gebunden, aber in einigen Fächern, können Lehrer ihrer Arbeit auf eine integrierte fachübergreifende Weise organisieren, indem sie thematische Arbeiten stellen.

Dokumente für die Planung und en Unterricht spezifischer Curriculumsfächer werden von nationalen Einrichtungen und/oder Behörden wie das QCA für die Lehrer als Anhaltspunkte veröffentlicht.<sup>107</sup>

Grundsätzlich werden Texte für die Schüler der Sekundarstufe nicht vorgegeben, allerdings gibt es eine Reihe von Literatur, die durchgenommen werden muss, beispielsweise ausgewählte Werke von Shakespeare.<sup>108</sup>

---

<sup>106</sup> Vgl. Eurydice, England, Wales and Northern Ireland, [http://www.eurydice.org/Doc\\_intermediaires/descriptions/de/frameset\\_descr.html](http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/descriptions/de/frameset_descr.html), Download: 3. April 2003, Last Update: September 2002, S. 5

<sup>107</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 84 f

<sup>108</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 85

## 9 Inspektionen und Prüfungsergebnisse

Seit 1988 wurden LEA Inspektionen von HMIs des **OFSTEDs** durchgeführt. Der Hauptgrund dieser Inspektionen war die Überprüfung der Art und Weise, wie LEAs ihre Funktionen hinsichtlich Unterstützung der Schulverbesserung, Bereitstellung sonderpädagogischer Bildungsangebote, Zugang und strategisches Management organisieren. Mit Ende 2001 wurde der erste Zyklus der LEA Inspektionen vervollständigt. Ein neues Rahmenmodell für Inspektionen wurde im Jänner 2002 in England in Kraft gesetzt.<sup>109</sup> Im Wesentlichen können drei Arten von Inspektionen unterschieden werden:

- Inspektionen einzelner LEAs (organisatorische Inspektionen)<sup>110</sup>
- Thematische Inspektionen – über eine Reihe von LEAs hinweg, wird auf eine bestimmte Funktion hin untersucht
- Inspektionen von „Best Value Überprüfungen“ (BVR – Best Value Review) von Bildungsdienstleistungen

Diese **Best Value Pläne**<sup>111</sup> sind seit dem Local Government Act 1999 für alle lokalen Behörden in England und Wales verpflichtend. Sie sollen die laufende Verbesserung der Ausführung ihrer Funktionen im Hinblick auf Effizienz, Effektivität und Wirtschaftlichkeit sicherstellen. Unter diese Inspektionen fällt die Überprüfung der Anwesenheit, die den Schulen und den LEAs unterliegt. Die Abwesenheitsraten werden in den Schulprospekten und den jährlichen Berichten sowie in den nationalen vergleichenden Verzeichnissen veröffentlicht.

Seit September 2000 gilt in England ein neues **Leistungsmanagementsystem für Lehrer**. Es unterwirft Lehrer und Direktoren einer jährlichen Leistungsbeurteilung, die auf die Education (School Teacher Appraisal) Regulation 2001 zurückgeht. Diese Beurteilungen umfassen alle Aspekte der Lehrerverarbeit und beziehen auch die Abstimmung der persönlichen Ziele und das Setzen von Prioritäten für die professionelle Entwicklung der Lehrer ein.

---

<sup>109</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 39

<sup>110</sup> Bezüglich Vorgehensweise und Ablauf der Prüfungen der LEAs ist unter <http://www.audit-commission.gov.uk/reports/GUIDANCE.asp?CatID=ENGLISH^LG^SUBJECT^LG-EDU^GUIDANCE^ABOUT-LEA&ProdID=F855A1F7-C267-4FDB-9D45-C15B0A34C64F&prodType=GUIDANCE> eine kurze Zusammenfassung zu finden, Download: 13. Juni 2003, Last Update:

<sup>111</sup> Vgl. Promberger Kurt, Niederkofler Carmen, Bernhart Josef, Dienstleistungscharter – Was kann sich der bürger von der öffentlichen Verwaltung erwarten?, Management und Unternehmenskultur, Schriftenreihe der Europäischen Akademie Bozen, Band 4, Linde Verlag, Wien, 2001, S. 40 f

Dass der National Curriculum allen Schülern gelehrt wird, mit Ausnahme jener Schüler, für die ein sonderpädagogischer Bedarf festgestellt wurde, muss von Direktoren, Schulverwaltungsgremium und falls zutreffend der LEA gemeinsam gewährleistet werden. Die eigenen Prozedere für die **Selbstevaluation der Schule** sollten dabei Maßnahmen beinhalten, die die Beurteilung der Effektivität der Schule in Bezug auf die Erfüllung des National Curriculums beurteilen.

Das von der Regierung unabhängige **National Audit Office** (nationales Prüfungsbüro)<sup>112</sup> untersucht die öffentlichen Ausgaben im Auftrag des Parlaments. Es überprüft die Konten aller Regierungsämter und –behörden sowie weite Teile der non-departmental public bodies (NDPB)<sup>113</sup> und berichtet dem Parlament über die Wirtschaftlichkeit, Effizienz und Effektivität, wie die Regierungseinrichtungen, die öffentlichen Gelder verwendet hat.

Die 1983 geschaffene Audit Commission (Prüfungskommission)<sup>114</sup> ernennt und reguliert externe Auditoren der lokalen Körperschaften in England und Wales. Zu ihren Aufgaben gehört die Hilfestellung zur Realisierung von Verbesserungen in Wirtschaftlichkeit, Effizienz und Effektivität nicht nur durch den direkten Prüfungsprozess, sondern auch durch Value for Money Studien.

In England muss die **LEA Statements** mit den Ausgaben der einzelnen Schulen und zentralen Ausgaben für die Schulen veröffentlichen und diese werden dem DfES übermittelt. Jedes **Schulverwaltungsgremium** muss einen jährlichen Bericht für die Eltern vorbereiten und veröffentlichen, das ein vollständiges Statement über die finanzielle Lage enthält und zur Diskussion bei der jährlichen Elternversammlung steht.<sup>115</sup>

---

<sup>112</sup> Siehe dazu auch <http://www.nao.gov.uk/>

<sup>113</sup> „Dabei handelt es sich um eine nationale oder regionale öffentliche Körperschaft, die unabhängig von Ministerien arbeitet, für welche die Minister aber schlussendlich verantwortlich („accountable“) sind.“ Niederkofler Carmen, Verwaltungsmodernisierung im Vereinigten Königreich am Beispiel von Citizen’s Charter und Service First, (Diplomarbeit) Innsbruck, 2000, Glossar, S. xxv  
NDPB sind laut Cabinet Office folgendermaßen definiert: *“A body which has a role in the processes of national government, but is not a Government department or part of one, and which accordingly operates to a greater or lesser extent at arm’s length from Ministers.”* (Hervorhebung im Original), <http://www.cabinet-office.gov.uk/agencies-publicbodies/guide/docs/NDPB%20GUIDE%202000.pdf>, S. 6

<sup>114</sup> Siehe dazu auch <http://www.audit-commission.gov.uk/>

<sup>115</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 40

## 10 Finanzierung und Schulbudget

Die **Finanzierungspläne** für das Bildungswesen in England werden vom DfES im jährlichen **Departmental Report**<sup>116</sup> herausgegeben. Eine Zusammenfassung des ministeriellen Business Plans ist auch im Internet verfügbar. Das Department of Transport, Local Government and the Regions (DTLR) stellt die Finanzmittel für die lokalen Behörden in England zur Verfügung, mit denen sie ihre Bildungsdienstleistungen finanzieren.

Die meisten der öffentlich erhaltenen Schulen erhalten 100 % der Finanzmittel sowohl für laufende Ausgaben als auch Investitionen. Für die von Stiftungen unterstützten Schulen (voluntary aided schools), die etwa 20 % aller öffentlich erhaltenen Schulen ausmachen, gilt dies nicht. Sie bekommen 100 % der Finanzen der laufenden Kosten und sind für eine 85%ige Finanzierung der Investitionen berechtigt. Der Rest liegt in der Verantwortung der Finanzierungsgesellschaft, üblicherweise eine religiöse Organisation. Seit April 1999 erhalten alle öffentlich erhaltenen Schulen in England und Wales ihre Finanzmittel für die laufenden Ausgaben von den LEAs.<sup>117</sup>

Die lokalen Behörden erhalten ihre Mittel hauptsächlich aus zwei Quellen: Einerseits Subventionen (Revenue Support Grants, RSG und einen Teil aus der National Non-Domestic Grant) von der Zentralregierung und andererseits wird Geld von den lokalen Behörden selbst durch die Council Tax eingehoben. Die RSG wird vom DTLR bezahlt zur Deckung aller lokalen Dienstleistungen einschließlich Bildung. Das Ausmaß der RSG für jede Behörde bestimmt sich daraus, wie viel eine Behörde selbst aufreiben kann unter Berücksichtigung von sozialer und wirtschaftlicher Benachteiligung. Die lokalen Behörden können frei entscheiden wie viel ihrer Gesamteinnahmen sie dem Bildungswesen zuordnen. Allerdings schätzt die Zentralregierung, ob die Höhe der Zuteilungen für Bildung, die sie für richtig erachtet, ein. Dies ist unter dem Education Standard Spending Assessment (ESS) bekannt und wird den lokalen Behörden weitergegeben. Neben den RSG gibt es Subventionen, die für spezifische Bildungsprioritäten verwendet werden müssen.

---

<sup>116</sup> Jener (Expenditure and Investment) vom Jahr 2002 für den Zeitraum 2003 – 2004 findet sich unter der Webadresse <http://www.dfes.gov.uk/deptreport2002/pdf/03-B04-05.pdf>. Download: 5. Mai 2003, Last Update:

<sup>117</sup> Vor April 1999 wurden die früher Grant-maintained Schools (GM Schools), die mit dem Bildungsreformgesetz 1988 geschaffen wurden, von der Zentralregierung durch die Funding Agency for Schools (FAS) finanziert. Mit dem School Standards and Framework Act 1998 wurde der GM-Status beendet und die FAS abgeschaffen. Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11). Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 41

Die Regierung reformiert die LEA- und Schulfinanzierungssysteme, die mit 2003/04 in Kraft treten. Ein Kernpunkt werden darin die ESS Beurteilungen sein, die in Zukunft den Ausgabenbedarf von Schulen und LEAs selbst getrennt behandeln werden. Wichtiger Bestandteil der Veränderung dieser Systeme ist das Fair Funding Scheme, dazu nun im Detail.

## 10.1 Fair Funding

Das **Fair Funding System** ist der Nachfolger des **Local Management of Schools**, der schulischen Selbstverwaltung insbesondere hinsichtlich Finanzen. Der Zweck der Delegation der Finanzierung auf Schulen liegt darin, die Unterrichts- und Lernqualität zu verbessern, indem es Verwaltungsgremien und Direktoren ermöglicht wird, die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen effektiver zu verwenden. Außerdem sollten sie sensibler auf die Bedürfnisse und Wünsche von Eltern, Schülern, der lokalen Gemeinschaft sowie Unternehmern reagieren können.

„Das Bildungsgesetz von 1988 bildete die Grundlage für die Einführung der schulischen Selbstverwaltung (Local Management of Schools - LMS), die zwischen 1989 und 1994 stufenweise umgesetzt wurde. Im Rahmen dieser neuen Form der Schulverwaltung liegt die Verantwortung für alle Primär- und Sekundarschulen und deren Haushaltsmittel sowie zahlreiche Bereiche wie Einstellung, Beschäftigung, Versetzung und Besoldung von Lehrern und nicht-lehrendem Fachpersonal in Schulen nicht mehr bei den LEA, sondern bei den Schulverwaltungsräten (school governing bodies). Im Zuge der Verlagerung der Zuständigkeiten ist somit in Personalfragen eine kontinuierliche Rücksprache zwischen den LEA und den Schulverwaltungsräten erforderlich.“

Die Höhe der von jeder Schule benötigten Haushaltsmittel wird von der LEA anhand einer festen Berechnungsgrundlage (Resource Allocation Formula) kalkuliert. Einzelne Sonderschulen und Vorschulen (nursery schools) arbeiten in der Mittelbewirtschaftung weiterhin nur partiell eigenverantwortlich, ihnen werden die Haushaltsmittel für Bücher und andere Sachausstattung, aber nicht für die Gehälter übertragen.<sup>118</sup>

---

<sup>118</sup> Eurydice, Vereinigtes Königreich (England und Wales), <http://www.eurydice.org/Documents/ref/de/FrameSet.htm> Download: 3. April 2003, Last Update: 1997

Im April 1999 wurde, aufgrund der Abschnitte 46, 47 und 48 des School Standards and Framework Acts 1998, das **Fair Funding System**<sup>119</sup> eingeführt, das auf das oben beschriebene LMS aufbaut und es ersetzt. Es wurde mit April 1999 implementiert und erlaubt Schulen ihre Selbstverwaltungskapazitäten durch eine verstärkte Delegation der Finanzierungsverantwortung weiter zu entwickeln. Die LEAs verwenden es, um die Budgets der von ihnen finanzierten Schulen zu berechnen und es setzt auch den Rahmen für die finanzielle Beziehung zwischen LEAs und ihren Schulen.<sup>120</sup>

Unter dem Fair Funding Regime sind die Ausgaben der LEA in drei Kategorien unterteilt.

- **Nichtschulbezogene Ausgaben** (einschließlich Bildung für Kinder unter 5 Jahren außerhalb der Primär- und Spezialschulen)
- **Laufende schulbezogene Ausgaben:** einschließlich Instandhaltung und Rückzahlung von schulbezogenen Investitionsschulden, Frühpensionierungen und Arbeitslosengelder, die von Entscheidungen vor April 1999 herrühren und Ausgaben, auf die Personaleinstellung und -erhaltung zurückzuführen sind.
- **Lokales Schulbudget:** Es umfasst die zentralen Ausgaben der LEAs und die Summe der Gelder, die letztendlich der Schule zugeteilt wird (= individuelles Schulbudget).<sup>121</sup>

Seit April 1999 behalten die LEAs ihre Finanzen zentral zur Unterstützung von fünf Hauptbereichen.<sup>122</sup> LEAs müssen Finanzmittel für andere Dienstleistungen und Aktivitäten an Schulen delegieren, obwohl es Arrangements geben sollte, die den Schulen den Rückkauf der Dienstleistungen von ihren LEAs ermöglichen, wenn sie dies wünschen. Die Hauptleistung, für die Schulen zusätzliche delegierte Mittel erhalten sind Gebäudereparaturen und –instandhaltungen, Managementunterstützung (Gehälter, etc.), Lehrplan und Beratungsdienstleistungen (allerdings andere als die Schulverbesserungspläne), Bedarfsdeckung und seit April 2000 Schulmahlzeiten und zentrale unterstützende und ergänzende Dienstleistungen. Es gibt auch neue Vereinbarungen für die Finanzierung von LEA-weiten Diensten, die nicht unter den National Curriculum fallen, wie beispielsweise Musikdienste durch spezifische Sub-

---

<sup>119</sup> Die School Funding Unit bemüht sich um die Bereitstellung und Hilfestellung hinsichtlich der Fair Funding Informationen.

<sup>120</sup> <http://www.dfes.gov.uk/fairfunding/index.shtml>, Download: 30. April 2003, Last Update:

<sup>121</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 42

<sup>122</sup> Als kurze Wiederholung zu Kapitel 4.3 seien hier die wichtigsten Bereiche nochmals genannt: Strategisches Management, Zugang (Planung der Schulplätze, Zulassung, Transport, etc.), Schulverbesserung, Deckung des sonderpädagogischen Bedarfs sowie einen Beitrag zur Finanzierung von spezifischen Förderungen leisten.

ventionen. In England sind LEAs verpflichtet, 87 % des lokalen Schulbudgets an die Schulen zu delegieren.

Jeder Anteil des **individuellen Schulbudgets** wird nach einer Formel berechnet, die aufgrund der Fair Funding Systeme der LEA vereinbart wurde und mit dem Regierungsvorschriften abgestimmt ist. Derzeit müssen mindestens 75 % der Ressourcen aufgrund der Schülerzahlen vergeben werden. Um allerdings sicher zu stellen, dass die Finanzmittel, die Bedürfnisse der Schulen und Schüler exakter befriedigen, gewichten die LEAs die Schülerzahlen nach folgenden Kriterien:

- Alter (einschließlich Gewichtung nach Key Stage oder Jahr)
- Ob ein Schüler mit Vorschulbildung versorgt ist
- Das Fach oder der Studienkurs im Fall von Schülern in Sixth Form
- Die sonderpädagogischen Bedürfnisse von Schülern

Darüber hinaus gibt es noch weitere Kriterien. Hervorzuheben ist die Berücksichtigung von sozialer Benachteiligung, die ab 2002/03 verpflichtend wurde. Mit den zusätzlichen Geldern sollten die zusätzlichen Lehr- und Seelsorgekosten getragen werden. LEAs erhalten auch **spezifische Unterstützungen** für die Bildung von DfES und von anderen zentralen Regierungsministerien.

## 10.2 Standards Fund

Der **Standards Fund**<sup>123</sup> stellt die wichtigste Möglichkeit der Regierung dar, um die Gelder auf die nationalen Prioritäten hin zu lenken, die sowohl von LEA als auch Schulen erstellt werden. Er stellt die Finanzen zur Verfügung für wichtige Initiativen wie zum Beispiel die Lese- und Rechenförderungsstrategien, Excellence in Cities, der National Grid for Learning, Ethnic Minority Achievement, New Deal Capital Support for Schools usw.<sup>124</sup>

Investitionen: LEAs sind für die Instandhaltung der von ihr erhaltenen Schulen zuständig, und ihre Verantwortung gegenüber voluntary aided Schools unterscheidet sich von anderen Schul-

---

<sup>123</sup> <http://www.dfes.gov.uk/standardsfund/>

<sup>124</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 42



typen. Investitionsprojekte werden dann unternommen, um die folgenden Bereiche anzugehen:

- Ausreichend Platz
- Kondition der Anlagen
- Passende Anlage, für den Unterricht des Lehrplans

Die gesamte Summe, die eine lokale Behörde für die Finanzierung von Investitionsausgaben ausborgen kann wird jährlich von der Zentralregierung festgelegt. Jede lokale Behörde bekommt eine Annual Capital Guideline (ACG), die die Schätzung der Regierung über den Bedarf der lokalen Behörden enthält. Es gibt eine Reihe anderer Investitionsunterstützungen, die durch den Standards Fund verteilt werden. Beispiele dafür sind delegierte Investitionsfinanzierung, Seed Challenge Capital Grants und zuerkannte Unterstützungen unter der New Deal for Schools Initiative. Einige Ausgabenposten wie die Verringerung der überschüssigen Plätze in Schulen werden von projektspezifischen Kreditzusagen durch den Targeted Capital Fund unterstützt. Die Regierung fördert auch LEAs und Schulen einige Investitionsprojekte als Teil von Public Private Partnership zu finanzieren.<sup>125</sup>

### 10.3 Asset Management Pläne (Anlagenverwaltung)

LEAs müssen Anlagenverwaltungspläne (Asset Management Plan, AMP) erstellen, mit dem Ziel, jene Informationen und Kriterien zur Verfügung zu stellen, die für Investitionsentscheidungen über Schulgebäude gebraucht werden:

- Anhebung der Standards bei Bildungsabschlüssen
- Nachhaltige und energieeffiziente Gebäude zur Verfügung stellen
- Innovative Designlösungen bereitstellen, die die zukünftigen Bedürfnisse einer informations- und kommunikationsbasierten Bildung widerspiegeln
- Erhöhung der Verwendung der Schulgebäude von Seiten der Gemeinde
- Maximierung des Preis-Leistungs-Verhältnisses und
- Sicherstellung eines effizienten und effektiven Managements der neuen und bestehenden Kapitalanlagen.

---

<sup>125</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 43

Die Pläne umfassen einen Zeitraum von fünf Jahren und decken Projekte rund um Anlagen und Grundstücke wie beispielsweise An- und Verkauf von Grundstücken, Schulplätze zur Verfügung stellen und überschüssige Kapazitäten abbauen sowie Ersatz, Remodellierung, Erweiterung und Verbesserung ab. Diese AMPs müssen andere Pläne wie den Bildungsentwicklungsplan oder den Schulorganisationsplan berücksichtigen und die Bedürfnisse und Prioritäten der einzelnen Schule wiedergeben<sup>126</sup>.

#### 10.4 Annual Capital Guideline (ACG)

Diese Richtlinie der Zentralregierung besteht aus zwei Elementen: **Basic Credit Approval** (BCA = Summe die eine lokale Behörde borgen kann) und **Receipts taken into Account** (RTIA = Investitionsausgaben die laut Annahmen der Regierung von den eigenen Ressourcen einer Behörde finanziert werden können). Die ACG wird in „Serviceelemente“ untergliedert, die die Ansichten der Regierung über das Ausmaß der Investitionsausgaben, die eine Behörde in einem Servicebereich erfahren wird, wieder gibt. Bildung ist eines dieser Serviceelemente. Eine lokale Behörde kann allerdings entscheiden das „Bildungselement“ für andere Investitionsprioritäten zu verwenden. Sie kann auch einen Teil oder alles der „sozialen Dienste“ oder des „Wohnbauelements“ für die Bildungsinvestitionsprojekte verwenden. Es steht in der Verantwortung einer jeder lokalen Behörde zu bestimmen, wie sie die verfügbaren Ressourcen zwischen den Dienstleistungen verwendet, unter Berücksichtigung der gesetzlichen Verantwortungen und ihrer Wahrnehmung der lokalen Bedürfnisse und Prioritäten.

Jährlich unterbreitet jede lokale Behörde Details über ihren Bildungsinvestitionsbedarf an das DfES, um die lokale Behörde für ihren Fall hinsichtlich der ACG zu unterstützen. ACG Finanzen decken hauptsächlich „grundlegende Finanzierungsbedürfnisse“ ab zur Unterstützung der LEA Verpflichtung für zusätzliche Schülerplätze. Lokale Behörden können die Bildungsinvestitionen erhöhen, indem sie ihre bestehenden verwendbaren Einnahmen aus Anlagenveräußerungen verwenden, neue Einnahmen ausgeben oder ihre durch eine Councilsteuern erhöhte Einnahmen ausgeben.<sup>127</sup>

---

<sup>126</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 43 f

<sup>127</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 44

## 10.5 Seed Challenge Capital

Diese Finanzen sind dazu gedacht, den Unternehmergeist zwischen den Schulen zu fördern und ihnen die Möglichkeit einzuräumen, Bauprojekte zu initiieren bzw. zu managen. Sie werden nach einer Formel zugeteilt anhand einer festgelegten Summe pro LEA plus einen weiteren Anteil eines Gesamtbudgets basierend auf der Anzahl der Schüler. Schüler können bei der LEA um dieses Geld ansuchen für die Unterstützung von bis zu 50 % der Kosten von Projekten in der Primärstufe und in Sonderschulen und 33 % der Kosten für Projekte in Sekundarschulen. Die Schulen müssen die restlichen Finanzen selbst aufreiben und mindestens 75 % müssen „neues“ Geld sein, das nicht von wieder verwendeten Subventionsgeldern oder Ersparnissen aus Einkommensfinanzierungen stammt.

## 10.6 New Deal for Schools

Dieses New Deal for Schools Programm wurde im Juli 1997 angekündigt. Es werden Gelder für alle öffentlich erhaltenen Schulen in England für die Länge des amtierenden Parlaments zusätzlich zu den bestehenden Kapitalressourcen zur Verfügung gestellt.<sup>128</sup>

Mit diesen Programmen eröffnen sich neue finanzielle Möglichkeiten für die Schulen und neue Verantwortungen für das Management der Schulen.

Das folgende Kapitel wird das derzeitige Bildungswesen wie es in den letzten Kapiteln dargestellt wurde nun mit den in Tabelle 1 vorgestellten Elementen des NPM verglichen, um die Managementorientierung zu verdeutlichen.

---

<sup>128</sup> Vgl. Eurydice – The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), [http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002, S. 44

## 11 Vergleich NPM und englische Umsetzung

Das englische Bildungswesen, wie es heute funktioniert und sich darstellt, ist Ergebnis zahlreicher Veränderungen der letzten Jahre. Die zugrunde liegenden Überlegungen lassen sich mit dem Rahmenwerk des NPM vereinbaren. Wie zu Beginn dieser Arbeit vorgestellt, werden die Reformen im Pflichtschulwesen in England nun den Elementen und Ausprägungsformen des NPM gegenübergestellt.

Ausrichtung des NPM	Ausprägungsformen	Umsetzung von NPM im Pflichtschulwesen in England
Leistungs- und Wirkungsorientierung	<p><b>Leistungsstandards:</b> messbare Zieldefinition und Zielvereinbarungen, Kontraktmanagement (Auftraggeber/Auftragnehmermodelle), Leistungskataloge, Aufgabenkritik</p> <p><b>Outputsteuerung</b> statt Inputsteuerung: Messbare (qualitativ, quantitativ, kostenmäßig) Outputs/Ergebnisse werden festgelegt und bilden die Basis für Zuteilungen von Ressourcen</p> <p><b>Steuerungsmechanismen:</b> Konzernsteuerung, Deregulierung, Controlling, Kosten- und Leistungsrechnung, doppelte Buchhaltung, Cash flow Rechnung, Bewertung von Anlagen, Kennzahlen, Globalbudget</p> <p><b>Dezentralisierung:</b> Verlagerung von Aufgaben, Kompetenzen und Entscheidungen auf die niedrigst mögliche Ebene</p> <p><b>Autonomiebestrebungen und Deregulierung:</b> im operativen Bereich, strategische Ausrichtung vorherrschend und von zentralem Interesse</p>	<p><b>National Curriculum</b></p> <p><b>Key Stage Assessments</b> (4 mal), daraus resultierende Leistungsverzeichnisse (leagues tables)</p> <p><b>Funding Formula:</b> Pro-Kopf-Finanzierung <b>Leistungsorientierte Bezahlung</b> für Managementposten, jährliche Personalgespräche, befristete Verträge für Führungskräfte,</p> <p><b>LMS:</b> Verantwortlichkeit der Schule und Notwendigkeit unternehmerischer Effizienz, <b>Verlagerung der Kompetenzen</b> (Personal, Finanzierung) weg von den LEAs auf die Schulen, Direktor als Manager</p> <p><b>Zunehmende Autonomie</b> der Schulen</p>
Qualitätsorientierung	<p>Externe und interne <b>Evaluation</b></p> <p><b>Total Quality Management</b>, Qualitätszirkel, Zertifizierung</p>	<p><b>Evaluation</b> von <b>OFSTED</b> (league tables inkl. eines „wertsteigernden Elements“ alle 4 Jahre) nach nationalen öffentlichen Kriterien und anhand eines standardisierten Verfahrens</p> <p><b>Audit Commission:</b> Untersuchung aller Aspekte der Schulaktivitäten, externe Kontrolle</p>
Markt- und Wettbewerbsorientierung	<p><b>Wettbewerb</b> mit privaten und öffentlichen Dienstleistungssystemen: Ausschreibungen, Contracting out</p> <p><b>Quasi-Märkte:</b> marktliche Situation simulieren, um Monopolmacht zu durchbrechen, Schaffung von Transparenz, Benchmarking</p>	<p><b>Programmschwerpunkte</b>, Spezialisierungsmöglichkeiten zur Differenzierung, Schaffung von vielfältigen Schulen, Schulentwicklungspläne</p> <p><b>Selektionsmechanismen:</b> bei Schwerpunktsetzung der Schulen möglich - begabungsorientiert</p> <p><b>Leagues Tables</b> aufgrund der <b>Assessment tests</b> sorgen für Transparenz, machen die Schulleistungen vergleichbar</p> <p>Verwendung von <b>Marketingstrategien:</b> Tage der offenen Tür, Prospekte, Internet, Mission Statement, Leitbilder etc.</p> <p>Schulen müssen <b>Marktpreise</b> für Dienstleistungen der LEA zahlen</p>

Ausrichtung des NPM	Ausprägungsformen	Umsetzung von NPM im Pflichtschulwesen in England
<b>Kundenorientierung</b>	<p>“Kunde“ im Mittelpunkt, Transparenz fördern, Zugang erleichtern, One-Stop Shop/Agency, Kundenbefragungen, Kommunikation verbessern</p> <p>Wahlmöglichkeiten schaffen</p> <p>E-Government: Informationstechnologie</p>	<p>Mitsprache und Beteiligung der Eltern (school governing board), Kommunikation mit den „Kunden“: Prospekte, Internet, Verzeichnisse, Statistiken</p> <p>Freie Schulwahl (außerhalb des Schulbezirkes) und Vielfalt an Schulen: Spezialisierungen, Programme</p> <p>Education Action Zones</p> <p>Verwendung des Internets als Kommunikationsmedium, Veröffentlichung der Leistungsverzeichnisse</p>

**Tabelle 18:** Vergleich Ausprägung des NPM und Umsetzung im englischen Pflichtschulwesen

Zusammenfassend kann nun festgestellt werden, dass insgesamt Reformen Zentralisierung (Nationaler Curriculum, Finanzierung, Machtverteilung weg von den LEAs) und gleichzeitig Dezentralisierung (mehr Kompetenzen für die Schulen, Schulverwaltungsgremien, Personal- und Finanzangelegenheiten) erlebt haben. Damit verbunden ist mehr Autonomie für die Schulen, was auch zu einem veränderten Rollenverständnis aller Beteiligten beitrug. Wettbewerb durch Schulprogramme und Finanzierung pro Kopf sind stärker zwischen den Schulen spürbar und die erhöhte Transparenz durch standardisierte Tests und die Veröffentlichung der daraus resultierenden Ergebnisse lassen auf eine verstärkte Kundenorientierung schließen, die sich auch darin ausdrückt, dass den Eltern mehr Wahlmöglichkeiten gegeben wurden. Anschließend soll die Evaluierung nach Boyne – falls nicht anderweitig zitiert – eine Beurteilung der Reformen in England folgen.

## 12 Evaluation der Bildungsreformen

Im Folgenden werden die Bildungsreformen in England evaluiert. Obwohl viele verschiedene Evaluationsansätze möglich sind, die unterschiedliche Aspekte beleuchten bzw. verschiedene Hintergründe aufweisen, wird hier die theoriegeleitete Evaluation verwendet.<sup>129</sup>

### 12.1 Theoriegeleitete Evaluation

**Reformen** wie sie für Englands Bildungswesen nun dargestellt wurden, können aufgrund einer Vielzahl von **Kriterien beurteilt** werden, wie beispielsweise, ob die beabsichtigte Auswirkung erreicht wurde, oder die formellen und informellen Ziele sich tatsächlich erfüllt haben. Auch die unbeabsichtigten Nebeneffekte, die durch die Reformen produziert können betrachtet werden und ebenso die klassische Kosten-Nutzenanalyse werden von Interesse sein. Antworten auf diese Fragen würden zwar eine umfassende Beurteilung der Reformauswirkungen ermöglichen, sie wären aber nicht ausreichend, um Public Management Reformen zu evaluieren. **Es ist für politische Entscheidungsträger und Wissenschaftler notwendig, nicht nur zu wissen, ob eine Reform funktionierte, sondern auch warum.** Aus diesem Grund ist eine Analyse, die nur eine Aufstellung und Gewichtung der Kosten und des Nutzens verfolgt, eine schwache Basis, um Lehren für die Praxis und die Forschung daraus zu ziehen.

Damit sowohl organisatorisches Lernen als auch theoretisches Wissen gefördert werden kann, muss eine **Evaluation** daher **theoriegeleitet** sein, das heißt, dass sie auf Hypothesen und Beweisen hinsichtlich der **Beziehung zwischen einer Reform und ihren Auswirkungen** aufbauen muss. Es wird die Auffassung vertreten, dass nur die Form der theoriegeleiteten Evaluation allgemeine Schlüsse über bestimmte Reformen zulässt; das heißt, **Schlussfolgerungen darüber, ob bewusste Struktur- und Prozessveränderungen wahrscheinlich erfolgreich sein werden oder misslingen.** Wenn eine Theorie richtig ist, dann werden die öffentlichen Programme die daraus entstehen wahrscheinlich positive Konsequenzen hervorrufen; andernfalls, werden die Auswirkungen wahrscheinlich im besten Fall neutral und im schlimmsten Fall negativ sein. **Daher benötigt Evaluation nicht nur präzise Messungen und methodologische Strenge, sondern auch theoretische Tiefe.**

---

<sup>129</sup> Falls nicht anderweitig zitiert folgt dieses Kapitel den Ideen von Boyne George A., Farrell Catherine, Law Jennifer, Powell Martin, Walker Richard M., Evaluating Public Management Reforms - Principles and Practice, Open University Press, Buckingham, Philadelphia, 2003.

### 12.1.1 Public Choice Theorie als Grundlage

Die wichtigste theoretische Grundlage der Reformen, die mit NPM im Vereinigten Königreich und anderswo in Verbindung gebracht wird, ist die **Public Choice Theorie**<sup>130</sup>. Eigennutzmaximierung steht im Vordergrund bürokratischen Handelns, wobei drei spezifische Kennzeichen öffentlicher Bürokratien für den Mangel an Effizienz und Effektivität verantwortlich gemacht werden:

- Die **monopolistische Struktur** der öffentlichen Dienstleistungsmärkte, die im Sinne der neoklassischen Ökonomie zu Wohlfahrtsverlusten führt.<sup>131</sup>
- Das **Fehlen von gültigen Indikatoren über die Leistungsfähigkeit** der öffentlichen Dienstleistungserbringer.<sup>132</sup>
- Die enorme **Größe** von vielen öffentlichen Verwaltungen, deren negative Auswirkungen durch die monopolistischen Marktstrukturen und die undurchsichtigen Leistungsstandards bedingt sind.<sup>133</sup>

Die „Heilmittel“, die die Public Choice Theorie für die Probleme der Bürokratie vorschlägt, lassen sich direkt aus der oben angeführten Diagnose ableiten.

- Die Struktur des öffentlichen Dienstleistungsmarktes sollte **mehr Wettbewerb** beinhalten. Dies impliziert Rivalitäten zwischen öffentlichen Organisationen und zwischen öffentlichen und privaten Anbietern. Die Bürokratie als solche würde verschwinden, mit Ausnahme der Überprüfungs- und Vergabeämter.

---

<sup>130</sup> Niskanens „Bureaucracy and Representative Government“, ein Schlüsseltext für das Public Choice Gerüst, war eine verpflichtende Lektüre für die Mitglieder des ersten Kabinetts von Margaret Thatcher war. Auch in der Labour Amtszeit sind Public Choice Ideen zu finden, wie im Weißbuch „Modernising Government“ oder im Parteimanifest, in der die Absicht verankert ist, Leistungsindikatoren im öffentlichen Sektor zu verwenden sowie Marktbedingungen und Wettbewerb als Methoden zur Verbesserung der öffentlichen Leistungen einsetzen zu wollen.

<sup>131</sup> Staatlichen Monopolen wird unterstellt, dass sie zu schwacher Leistung führen, weil Beamte wenig Anreize haben, ihre Kosten niedrig zu halten oder innovative Methoden der Serviceerbringung zu finden. Beamte ernten nur selten die Vorteile oder tragen die Kosten von Effizienzänderungen. Weiters werden die finanziellen Ressourcen nicht von ihren Kunden bereitgestellt, sondern durch einen „politischen Sponsor“, der die Gelder den öffentlichen Einrichtungen zuteilt. Wenn Bürokraten auf externen Druck reagieren, dann berücksichtigen sie wahrscheinlicher die Wünsche der Politiker, die ebenfalls nach Selbstinteresse (Wählerstimmen und Macht) handeln, als die Bedürfnisse der Öffentlichkeit. Auch wenn öffentliche Einrichtungen Monopolisten sind, muss bürokratisches Verhalten nicht unbedingt nachteilige (negative) Konsequenzen haben, wenn sie auf einfache Weise überwacht und kontrolliert werden können. Strenge Kontrollen und effektives Management könnten im Prinzip zu einem Verhalten der öffentlichen Verwaltungen führen, das das öffentliche Interesse fördert.

<sup>132</sup> Dieser Umstand macht eine Evaluation oder Beeinflussung des Verhaltens von öffentlichen Verwaltungen oder Individuen schwierig. Niskanen behauptet, dass nur Bürokraten die wahren Kosten genau kennen, um das von ihrem politischen Sponsor gewünschte Ausmaß an Dienstleistungen zu erbringen. Es ist daher für Beamte einfach die Politiker zu überzeugen, mehr Geld bereitzustellen, als tatsächlich für die Serviceerstellung notwendig ist. Außerdem können die Bürokraten sehr gut abschätzen, wie viel Geld die Politiker bereit sind für ein gegebenes Leistungsniveau zur Verfügung zu stellen. (Stichwort: X-Ineffizienz)

<sup>133</sup> Tullock behauptet, dass die Probleme der Koordination und Kontrolle unverhältnismäßig mit der organisatorischen Größe anwachsen und diese die Leistungsfähigkeit reduzieren. Darüber hinaus reagieren große Organisationen auf neue Umstände nur langsam und unflexibel. Dieses Argument impliziert nicht, dass sehr große Organisationen völlig versagen. Verwaltungseinrichtungen, die jedoch in kleinem Umfang arbeiten, erkennen wahrscheinlicher neue Bedürfnisse und produzieren Dienstleistungen schneller. Niskanen behauptet auch, dass je größer der Umfang der Operationen, desto größer der Grad der Monopolmacht ist. Er stellt fest, dass große Bürokratien besonders fähig sind, Einkommen aus ihren politischen Sponsoren zu lukrieren, Leistungen mit niedriger Qualität zu hohen Kosten zur Verfügung zu stellen und Versuche unterlassen, ihre Leistung zu überwachen.

- Öffentliche Einrichtungen sollten verpflichtet werden, **mehr Informationen** über ihre Leistungsfähigkeit zu produzieren. Dies würde insgesamt zu einer Verlagerung im Machtverhältnis von Bürokraten zu Politikern, Interessengruppen und der Öffentlichkeit insgesamt führen.
- Weiters schlägt die Public Choice Theorie die **Zerschlagung der großen Behörden** in kleinere Einheiten vor. Dies impliziert die Aufspaltung von „Konglomeratministerien“ (Superministerien) in einfunktionale Organisationen, damit ihre Leistungen sichtbarer werden und die Aufsplitterung großer Bürokratien in kleinere, für sich stehende „Unternehmen“, die dann untereinander um Anteile am öffentlichen Servicemarkt konkurrieren können.

Somit entspricht die **Public Choice Theorie** den wichtigsten **Bedingungen für eine theoriegeleitete Evaluierung** von Public Management Reformen, denn bei dieser Art der Evaluation muss Folgendes genau spezifiziert werden:

- **was** muss getan werden (mehr Wettbewerb und Leistungsinformationen und kleinere Organisationen), um die gewünschten Ziele (Effizienz und Responsivität) zu erreichen,
- welche anderen wichtigen **Auswirkungen** sollten ebenfalls vorweggenommen werden und
- wie sollten diese **Ziele** und Auswirkungen **entwickelt** werden (Veränderung im Verhalten der Bürokraten und Konsumenten).

Für die Durchführung einer theoriegeleiteten Evaluation ist die Identifizierung von Variablen wichtig, die die Beziehung zwischen Reform und ihren Konsequenzen modifizieren. Solche Variablen beinhalten „kontextabhängige und intervenierende Faktoren, die Programmprozesse und –ziele (outcomes) hemmen oder fördern“. Die Auswirkungen von Reformen können einerseits von **umfeldbedingten Umständen**<sup>134</sup> (z.B. ob sie bereits in einem Markt operieren, der teilweise wettbewerbliche Bedingungen aufweist, in einem solchen Fall wird weiterer Wettbewerb nur wenig Auswirkungen auf die Leistungsfähigkeit haben) und andererseits von **internen Charakteristiken** (z.B. ob sie hoch professionalisiert sind, in einem solchen Fall kann eine Implementierung durch starken Widerstand vereitelt werden) abhängen.

---

<sup>134</sup> Pawson und Tiley betonen mit ihrem Modell der „realistischen Evaluation“<sup>134</sup> die Wichtigkeit der Kontextfaktoren, basierend auf der Formel: „Kontext + Mechanismus = Outcomes (Ziel, Ergebnisse)“. In dieser Formel kann „Mechanismus“ als eine Verwaltungsreform interpretiert werden, und „Kontext“ als die Umstände, die ihren Erfolg begünstigen oder behindern. Die Public Choice Theorie wird trotz universalistischer Inhalte hier nicht als solche verstanden. Realistische Evaluationen zählen zu „Kontingenztheorien“, die unterstellen, dass die gleiche organisatorische Strategie in unterschiedlichen Kontexten erfolgreich sein bzw. misslingen kann. Daher sollten theoriegeleitete Evaluationen der Public Choice Reformen solche Kontingenzeffekte berücksichtigen: In anderen Worten müssen die Umstände, die für Erfolg oder Misserfolg verantwortlich sind, identifiziert werden. Im Gegensatz dazu sind universalistische Theorien zu nennen, die einen „one best way“ betonen, um gute Leistungen zu erzielen.



## 12.1.2 Evaluationskriterien

Die Antwort auf die anscheinend so simple Frage, **ob PUMA-Reformen funktioniert** haben oder nicht, erweist sich bei der Beantwortung als sehr komplex und es tauchen viele Probleme auf: welche Kriterien, Zusammenhang von Ursache und Wirkung (Attribution), Dimensionen für Erfolg etc. Nichtsdestotrotz wurden drei Kriterien identifiziert, die einer Evaluation dienen.

Die wichtigsten Autoren dieser Tradition haben übereinstimmend für zwei Hauptverbesserungen hinsichtlich der Leistungsfähigkeit plädiert, die infolge der von ihnen vertretenen Reformen erwartet werden, nämlich **Effizienz** und **Responsivität**. Sie muss allerdings um die eine extrinsische Perspektive erweitert werden, d.h. die unbeabsichtigten Konsequenzen müssen berücksichtigt werden, ohne jedoch zu einem Fokusverlust zu führen. Da die hartnäckigste und schlüssigste Kritik von Public Choice Reformen deren nachteilige Effekte auf gleichmäßige Versorgung der Bevölkerung mit öffentlichen Dienstleistungen sind, soll das Kriterium der **Gleichheit/Gerechtigkeit** berücksichtigt werden. Mehr zu diesen Kriterien nun im Detail.

- **Effizienz:** Die Public Choice Theorie postuliert, dass öffentliche Organisationen inhärent und massiv ineffizient sind. Das Kernproblem wird in der Monopolmacht der Bürokraten gesehen. Die Empfehlungen der Public Choice Theorie (mehr Wettbewerb, kleinere Organisationen und mehr Leistungsinformationen) zielen darauf ab die angenommene Existenz von chronischer Verschwendung zu reduzieren, wenn nicht gänzlich zu eliminieren.<sup>135</sup> Hier wird die technische Effizienz als Anhaltspunkt herangezogen.

---

<sup>135</sup> In diesem Kontext stellt sich die Frage nach der Bedeutung von „**Effizienz**“ und wie sie gemessen werden kann? Ökonomen unterscheiden üblicherweise zwischen technischer (= das Verhältnis von Service „Inputs“ (z.B. Ausgaben) und „Outputs“). Die Bedeutung des Begriffes wurde unter politischen Entscheidungsträgern und Managern durch die Debatte des „drei E-Konzeptes“ (Economy, Efficiency und Effectiveness) bekannt) und allokativer Effizienz (= die Übereinstimmung von Outputs mit den Präferenzen der Öffentlichkeit (z.B. ob der Unterricht den Bedürfnissen von Eltern und Schülern entspricht)). Da sich die allokativer Effizienz mit dem Konzept der Responsivität überschneidet, wird das Konzept von Effizienz im technischen Sinne verwendet und verstanden. Messungen der technischer Effizienz betreffen üblicherweise die „Stückkosten“, die einfach als die benötigten finanziellen Ressourcen interpretiert werden können, die man zur Produktion einer „Einheit“ einer bestimmten Leistung benötigt. Wenn Public Choice Theoretiker Recht haben und wenn die von ihnen vorgeschlagenen Reformen angenommen und implementiert werden, dann sollten die **Stückkosten im Zeitablauf sinken** und ein signifikanter Unterschied zwischen den Stückkosten vor und nach den Reformen feststellbar sein. Diese Überprüfung, ob Public Choice Reformen funktioniert haben, klingt im Prinzip einfach, aber in der Praxis ist sie ziemlich kompliziert.

Bei der Messung der Effizienz stellen sich Fragen, wie „Welche Kosten sollen in die Kalkulation einbezogen werden?“ (direkte, indirekte Kosten, Einnahmen und Investitionskosten, Inflation, Verlagerung in andere Verwaltungsbereiche) oder „Was zählt als eine „Einheit“ der Serviceerstellung?“ (Quantität des Outputs, Qualität, Stückkosten einer konstanten Qualität). Effizienz umfasst also drei Variablen: Kosten, Menge des Outputs und Qualität des Outputs. Veränderungen dieser drei Variablen müssen in die Evaluation der PUMA-Reformen einbezogen werden. Ansonsten kann eine Verbesserung der Effizienz übersehen werden (sogar wenn Kosten und Mengen gleich geblieben sind und die Qualität sich verbessert hat) oder eine offensichtlich erfolgreiche Wirkung stellt sich als eine Illusion heraus (Kosten sind gesunken, Quantität ist gleich geblieben, aber die Qualität ist gesunken bei sogar höheren Kosten). Daher ist der sorgsame Nachvollzug der relativen Bewegungen von Kosten, Quantität und Qualität notwendig, um messen zu können, ob PUMA-Reformen hinsichtlich dieses Evaluationskriteriums erfolgreich waren.

- **Responsivität:** Public Choice Theoretiker betonen anstelle von Marktversagen „Verwaltungsversagen“. Die Responsivität gegenüber öffentlichen Präferenzen, so wird behauptet, ist zumindest gleich schwach in öffentlichen wie in privaten Organisationen. Verwaltungsversagen resultiert aus einer Kombination der oben genannten Problembereiche. Die Verwaltung ist sich daher der Bedürfnisse ihrer angeblichen Klientel und Kunden nicht bewusst oder sie schenken ihnen zu wenig Aufmerksamkeit. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Klärung, in welcher Hinsicht öffentliche Dienstleistungen **responsive** sein sollten (Inputs, Outputs, Outcomes, Redlichkeit, Kennzahlen wie Effizienz oder Kosteneffektivität) und auf **wen** (mögliche Stakeholder: direkte oder indirekte Leistungsnutzer, Steuerzahler, Personal) die öffentlich Bediensteten reagieren sollten, wenn sie Entscheidungen über die Gestaltung und Bereitstellung von Dienstleistungen treffen.<sup>136</sup>

Es ist möglich die Auswirkungen von PUMA-Reformen bezüglich Responsivität zu evaluieren, indem eine **Matrix** erstellt wird, die die Stakeholdergruppen mit den Dimensionen der organisatorischen Aktivitäten und Ergebnisse kombiniert. Nachstehende Tabelle zeigt eine vereinfachte Version dieser Matrix (mit nur vier Gruppen und nur sechs Dimensionen der Servicebereitstellung), wobei dies schon eine große Evaluationsherausforderung darstellt. Ein klares Bild kann nur dann produziert werden, wenn sowohl den Serviceelementen als auch den Präferenzen Gewichtungen (ist Teil des politischen Entscheidungsprozesses) zugeteilt werden.

Aktivitäten und Ergebnisse von Organisationen	Stakeholdergruppen			
	Direkte Service-nutzer	Indirekte Service-nutzer	Steuerzahler	Personal
Ausgaben				
Outputs				
Outcomes				
Effizienz				
Kosteneffektivität				
Redlichkeit				

**Tabelle 19:** Matrix zur Evaluation der Auswirkungen von PUMA-Reformen über Responsivität in der Dienstleistungserstellung

- **Gleichheit/Gerechtigkeit:** Die Norm bezüglich Gerechtigkeit, die normalerweise im öffentlichen Sektor verwendet wird, ist „**Bedürftigkeit**“, nicht die Zahlungsfähigkeit wie im Marktmodell. Daher ist das wichtigste Kriterium der Gerechtigkeit zur Beurteilung der PUMA-Reformen nicht „bekommen die Leute das, wofür sie zahlen?“, sondern „**bekom-**

<sup>136</sup> Responsivität wurde weitgehend einfach von Public Choice Theoretikern ignoriert. Auch wenn Bürger mit den Ausgaben und der Effizienz glücklich sind, garantiert das noch nicht, dass ihre Präferenzen in allen Aspekten der öffentlichen Dienstleistungen völlig reflektiert werden. Es ist also wichtig das intrinsische Evaluationskriterium der Responsivität zu erweitern und nicht nur die Ausgaben und die Effizienz zu berücksichtigen, sondern auch Outputs, Outcomes, Redlichkeit und Kostenwirksamkeit.

**men sie, was sie brauchen?“**. Selbst wenn Reformen wie mehr Wettbewerb tatsächlich zu mehr Effizienz und Responsivität führen, werden diese positiven Wirkungen durch eine größere Ungerechtigkeit bei der Versorgung mit öffentlichen Dienstleistungen überkompensiert. Dies ist ein besonders wunder Punkt, weil eine der wichtigsten Begründungen für die staatliche Bereitstellung von Dienstleistungen die ist, dass die privaten Märkte die Ressourcen ungleich zuteilen. Von öffentlichen Dienstleistungseinrichtungen wird daher erwartet, dass sie dieses Ungleichgewicht beseitigen, das sonst bei der Verteilung von Dienstleistungen in Bereichen wie Gesundheit, Wohnbau und Bildung ergeben würde. Wenn Public Choice Reformen das Erreichen von Gleichheit und Gerechtigkeit untergraben, dann kann dies als fundamentale Schwachstelle in der Ausgestaltung gesehen werden.

Le Grand behauptet, dass die Gerechtigkeit öffentlicher Dienstleistungen auf fünf verschiedene Wege beurteilt werden kann: Ausgaben, Nutzung (Inanspruchnahme), Zugang, Wirkung/Outcome, Gesamteinkommen. Wobei gesagt werden kann, dass die letzteren vier der Gleichheitskriterien relevant für die Evaluation von PUMA-Reformen zu sein scheinen. Debatten über Gleichheit in der heutigen Gesellschaft wurden auf Fragestellungen wie Alter, Geschlecht, Rasse, Sprache, sexuelle Orientierung und die „anders Veranlagten“ ausgedehnt. Wenn die vier Gleichheitskriterien von Le Grand mit einer Liste von unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen kombiniert werden, dann kann eine Matrix, wie sie in Tabelle gezeigt wird, konstruiert werden.

Gleichheitskriterium	Beschreibende Bevölkerungscharakteristiken			
	Einkommen	Alter	Geschlecht	Rasse
Verwendung/Nutzung				
Zugänglichkeit				
Outcome/Wirkung				
Endeinkommen				

**Tabelle 20:** Matrix zur Evaluation der Auswirkungen von PUMA-Reformen über die Gleichheit der Dienstleistungsversorgung

Aus diesen Ausführungen ergibt sich, dass Public Choice Reformen auf Basis der Veränderungen hinsichtlich Effizienz, Responsivität und Gleichheit evaluiert werden können. Im Prinzip **kann eine theoriegeleitete Evaluation kurze und klare Kriterien zur Beurteilung der Auswirkungen von Reformen bieten**. In der Praxis ist dieser Prozess sehr komplex und strittig. Jedes dieser Kriterien besteht aus einer Anzahl von Unterkriterien, die entweder nicht innerhalb der Public Choice Theorie definiert sind oder denen keine relative Bedeutung zugemessen wurde. Nur eine Handvoll der vielen potenziellen Wirkungen von Public Choice Reformen kann eindeutig als „Erfolg“ oder „Misserfolg“ erachtet werden. Auch wenn präzise

Urteile über Effizienz, Responsivität oder Gerechtigkeit getroffen werden können, existiert keine theoretische Lenkung (in der Public Choice Literatur oder anderswo) zur Bestimmung der relativen Wichtigkeit dieser drei Politik- und Programmziele. Zum Beispiel, sind Verbesserungen von Effizienz und Responsivität wertvoller als eine Verschlechterung der Gerechtigkeit? Oder: Ist eine Abnahme der Effizienz verbunden mit einer Zunahme an Responsivität und Gerechtigkeit vertretbar? So führt sogar eine theoriegeleitete Evaluation zu unbestimmten Zielen, weil es eher politische als technische Fragen betrifft.

### 12.1.3 Ausmaß von PUMA-Reformen

Das Ausmaß von PUMA-Reformen kann auf vier Arten beurteilt werden: Diese umfassen den Vergleich der „beschlossenen Politik“ mit der „tatsächlichen Politik“ vor und nach der Reform. Die beschlossene Politik betrifft die formalen Vereinbarungen über die Gestaltung und Erstellung der Dienstleistungen. Diese finden ihren Niederschlag in der Gesetzgebung, Richtlinien, Rundschreiben oder andere Dokumente der zentralstaatlichen. Die tatsächliche Politik betrifft das Verhalten der öffentlichen Dienstleistungseinrichtungen in der Praxis. Das Potenzial für eine „Kluft in der Implementierung“ zwischen Politik und Handlung wurde weithin diskutiert. Implementierungsprobleme können aufgrund einer Vielzahl von technischen und politischen Gründen verursacht werden, wie beispielsweise das Versäumnis, die Politik klar zu kommunizieren oder einen Mangel an Kontrolle der zentralstaatlichen Regierung gegenüber den lokalen Organisationen.

		<i>Altes System(Vor den Reformen)</i>	
		<b>beschlossene Reformpolitik</b>	<b>tatsächliche Reformpolitik</b>
<i>Neues System (Nach den Reformen)</i>	<b>beschlossene Reformpolitik</b>	<b>I:</b> geplanter Umfang der Veränderungen	<b>II:</b> Umfang, in dem die neue Politik die alte Politik formalisiert
	<b>tatsächliche Reformpolitik</b>	<b>III:</b> Umfang, in dem die Praxis weiterhin die alte Politik widerspiegelt	<b>IV:</b> Umfang der Veränderungen in der Praxis

**Tabelle 21:** Vier Vergleiche über den Umfang von PUMA-Reformen

**Der Umfang der Veränderungen in der tatsächlichen Politik ist die bedeutungsvollste Antwort auf die Frage, ob eine PUMA-Reform tatsächlich stattfand.** In Summe können PUMA-Reformen in zwei Schritten beurteilt werden:

- (1) Beurteilung, **ob eine neue Politik vereinbart** wurde: Es kann unter Abwesenheit von bewusstem Wandel in eine Richtung zu Veränderungen nicht aber zu einer Reform kommen.

- (2) Beurteilung der **Größe der Lücke zwischen der tatsächlichen Politik im alten und im neuen System**: Bedeutende Veränderungen in der Effizienz, der Responsivität und der Gleichheit/Gerechtigkeit werden wahrscheinlich nicht stattfinden, wenn Reformen zwar initiiert aber nicht implementiert werden.

Ein wichtiger Schritt in einer theoriegeleiteten Evaluation ist die Festlegung, **ob sich eine Reform in die „gewünschte“ Richtung bewegt** hat. Im Fall der Public Choice Theorie heißt das, dass gemessen werden muss, ob die Marktstrukturen sowie die Verhaltensweisen von Konsumenten und Produzenten konkurrenzfähiger geworden sind, ob nicht nur mehr Indikatoren, die hinsichtlich der Dimensionen der organisatorischen Leistungsfähigkeit relevant sind, verfügbar gemacht wurden, sondern auch von Managern und Konsumenten genutzt werden und ob die Dienstleistungseinrichtungen kleiner und autonomer geworden sind. Wenn all diese Bedingungen zutreffen, dann wurde ein „vollständiges“ Public Choice Reformprogramm angenommen und eine erhebliche Verbesserung der Leistungsfähigkeit wird von ihren Befürwortern vorausgesagt.<sup>137</sup>

Zusammenfassend kann eine theoriegeleitete Evaluation die folgenden Punkte und Vorgehensweise umfassen:

- (1) Haben die von den Public Choice Theoretikern befürworteten Reformen **tatsächlich stattgefunden** – wurden die relevanten Reformprogramme beschlossen und wurden sie wie beabsichtigt eingeführt?
- (2) Welche **Beweise** gibt es, dass Effizienz, Responsivität und Gleichheit/Gerechtigkeit vor und nach der Reform verschieden waren?
- (3) In welchem **Ausmaß** sind die beobachteten Wirkungen den Reformen zuzuordnen, die von der Public Choice Theorie inspiriert wurden?
- (4) Und schließlich, im Lichte der Antworten der ersten drei Fragen, war die **Auswirkung** der Public Choice Reformen **positiv oder negativ**?

---

<sup>137</sup> Auf die nähere Ausführung der möglichen Problemfelder zur Feststellung der Verbindung zwischen Reformen und den daraus resultierenden Veränderungen von Effizienz, Responsivität und Gleichheit/Gerechtigkeit wird verzichtet, der interessierte Leser wird an Boyne et al. verwiesen.

## 12.2 Beurteilung der Bildungsreformen anhand der theoriegeleiteten Evaluation

Vor diesem dargelegten Hintergrund der theoriegeleiteten Evaluation im Sinne der Public Choice Theorie, werden nun die Reformen im Bildungswesen von England anhand der drei identifizierten Kriterien **Wettbewerb**, **Informationen über die Leistungsfähigkeit** und **Organisationsgröße** beleuchtet und beurteilt.

### 12.2.1 Wettbewerb

Unter den konservativen Regierungen war das erste Element, nämlich **Wettbewerb**, ein Schwerpunktthema.

Mit der Einführung von **Assisted Places Schemes** (1980) und den Reformen der **Schulverwaltungsgremien** (1986) kam der Prozess in Gang. Der Education Reform Act 1988 stärkte die Marktkräfte, indem den Eltern die Möglichkeit der **freien Schulwahl** eingeräumt wurde und die Finanzmittel den Schulen überwiegend nach eingeschriebenen Schülerzahlen zugeteilt wurden. Die finanzielle Autonomie und Selbstverwaltung wurde unter dem Schlagwort „**local school management**“ bekannt. Um mehr **Vielfalt** und Wahlmöglichkeiten anzubieten wurden darüber hinaus einerseits City Technology Colleges und andererseits Grant-maintained Schools geschaffen. 1993 wurde das System verändert, wie Schulen in den GM Status wechseln können und der Abstimmungsprozess vereinfacht. Im Jahr 1996 wurden mit dem Nursery Education and Grant-Maintained Schools Act **Gutscheine für die Frühkinderziehung** eingeführt, die allerdings bereits zwei Jahre später mit dem School Standards and Framework Act 1998 wieder abgeschafft wurden. Dieses Gesetz gab den Schulen die Möglichkeit zurück, ihre **Schüler nach gewissen Kriterien zu selektieren**, um Besonderheiten in ihrem Lehrplan gerecht zu werden, wobei dies besonders für spezialisierte Schulen bzw. für Schulen mit speziellen Schulprogrammen zutraf. Andererseits schränkte das Gesetz der Labour Regierung (1998) durch die Abschaffung von Gutscheinen der Frühkinderziehung, des Assisted places Scheme und des GM-Status mit der dazugehörigen Möglichkeit des Opting-out den Wettbewerb teilweise ein.

Zur **Beurteilung** der tatsächlichen Situation und der Veränderungen, hinsichtlich Wettbewerb und Konsumentenwahl im Bildungsmarkt gegenüber der Zeit vor den Reformen, dienen sieben Kriterien:

- In Bezug auf die **Zahl der Serviceanbieter** kann festgestellt werden, dass zwar in England und Wales 15 CTCs gegründet wurden, allerdings insgesamt die Anzahl der Schulen gesunken (im Vereinigten Königreich: 34 627 im Jahr 1990/91 auf 34 554 im Jahr 2001/02, bzw. in England 27 179 und 25 615 respektive) ist bei steigenden Schülerzahlen (im Vereinigten Königreich: 9 260 200 im Jahr 1990/91 auf 10 101 800 im Jahr 2001/02)<sup>138</sup>
- Von mehr Wettbewerb kann auch dann ausgegangen werden, wenn die **Marktanteile zwischen den einzelnen Anbietern gleicher verteilt ist**, weil die vormals dominanten Anbieter geschwächt wurden. Für dieses Argument sprechen die Einführung von GM-Schulen, CTCs und die Aufnahmekriterien für einen Teil der Schüler. Die Praxis zeigt aber, dass nur wenige CTCs geschaffen wurden, dass im Jahr 1997 nur etwa 2 % der Primärschulen und 15 % der Gesamtschulen mit GM-Status existierten und daher die Rolle und Position der LEAs weniger angegriffen war, als erwartet. Die alleinige Bedrohung durch Konkurrenz kann allerdings bereits zu Verhaltensänderungen der Serviceanbieter führen.
- Den Konsumenten wird in einer wettbewerblichen Umgebung **mehr Auswahl** geboten. Sei dies **zwischen öffentlichen**, sei dies **zwischen öffentlichen und privaten Anbietern**. Es gibt keine gesicherten Studien, die von der „Vergrößerung des Wettbewerbs“ überzeugt sind, allein durch die Schaffung von GM-Schulen. Außerdem geht aus einer Studie von Glatter und Woods hervor, dass „Wettbewerb im Bildungssystem ... typischerweise lokaler Natur ist“. Stillman behauptet, dass nur minimale aktive Schulwahl von Seiten der Eltern existiert und sie nur wenige Schulen außerhalb ihres Einzugsbereiches auswählen. Ausgenommen davon sind laut Levacic Beschwerden von Schulzuteilungen, denn dann sind die Eltern eher zu einem Wechsel auch außerhalb ihres Gebietes bereit. Festgestellt wurde auch, dass bei überschüssigen Plätzen nicht aktiv konkurriert wird, viel eher scheint es ein „Gentlemen Agreement“ zu geben, nicht in „fremden Gründen zu fischen“. Darüber hinaus sollen einige LEAs versucht haben, den Wettbewerb zwischen Schulen zu minimieren, da es gegen ihre professionelle und politische Einstellung war. Für mehr Wahlmöglichkeiten zwischen öffentlichen und privaten Anbietern wurden die CTCs geschaffen und die Assisted Places Schemes ins Leben gerufen. Der Privatsektor stand der Finanzierung der

---

<sup>138</sup> Zahlen wurden entnommen aus: Department for Education and Skills, National Statistics, Volume, Statistics of Education: Education and Training Statistics for the United Kingdom, [http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed\\_trainingfinal.pdf](http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed_trainingfinal.pdf), Download: 21. Mai 2003, Last Update: 2002 edition, Tabelle 2.1 S. 19 und Tabelle 2.3 S. 21.

CTCs zögerlich gegenüber und somit kam der Großteil der Ressourcen aus öffentlichen Geldern. Auch die Assisted Places Schemes, ursprünglich für Kinder aus ärmlichen Verhältnissen geschaffen, wurden überwiegend von Kindern der Mittelklasse in Anspruch genommen, weil es die Schulen waren, die die Kinder auswählten. Aus diesen Gründen ist die Konsumentenwahl zwischen privatem und öffentlichem Sektor nicht erwiesen.

- Ein weiteres Kriterium befasst sich mit der **direkten Konsumentenwahl, ohne Verwendung Dritter als Vermittler**. Der Education Reform Act 1988 räumte den Eltern zwar die freie Schulwahl ein, was einer Angabe von Präferenzen gleich kam. Allerdings konnten diese nicht immer erfüllt werden, insbesondere dann, wenn die Schulen populär und daher überfüllt waren.
- Diese Unflexibilität im Bildungswesen ist ein besonderes Problem. **Marktein- und -austrittsbarrieren** gehen Hand in Hand mit dem zuvor genannten Spezifikum, das gerade kurzfristig zum Tragen kommt. Eine Schule kann nicht in einem Jahr aus dem Markt ausscheiden und im nächsten wieder eintreten. Trotzdem wurden mit Bezug auf den Austritt Möglichkeiten erwogen, wie z.B. die Ernennung von Bildungsverbänden und Übergangsfristen, in denen die Unzulänglichkeiten behoben werden mussten, andernfalls wurde die Schule geschlossen. Studien von P. Edwards belegen allerdings, dass Schulen trotz geringer Leistungsfähigkeit nicht aus dem Markt hinaus gezwungen wurden, was mit der geographischen Nähe der Schulen bzw. dem Mangel an anderen Alternativen für die Eltern zusammenhing. Der Eintritt neuer LEA-Schulen wurde mittels spezifischer Handlungsnormen hinsichtlich Servicequalität, Investitionsniveau und Lehrplan, die von der Zentralregierung festgelegt wurden, stark reguliert und kontrolliert. Die Möglichkeit der Umwandlung privater Schulen in öffentlich finanzierte Stiftungsschulen erhöhte zwar die Anzahl der staatlichen Schulen nicht aber die Gesamtzahl der Schulen und änderte somit bloß den Status bestehender Anbieter. Insgesamt ist der Zutritt zum Bildungsmarkt weniger einfach als auf dem freien Markt.

### 12.2.2 Informationen zur Leistungsfähigkeit

**Informationen über die Leistungsfähigkeit** des Bildungssystems im Allgemeinen und der einzelnen Schulen im Besonderen bilden den zweiten Schwerpunkt. Gemäß der Public Choice Theorie wird mehr derartige Information die Effizienz, Responsivität und Gleichheit/Gerechtigkeit von Dienstleistungen beeinflussen. Wenn Politiker und Nutzer Informationen haben, können sie auf die Serviceanbieter Druck ausüben, sensibler zu reagieren und effi-



zierter zu sein. Dieser Prozess wird wirkungsvoller, wenn Konsumenten sowohl „**Austritt**“ oder „**Abstimmung**“ verwenden können, um die Produzenten dazu zu bringen, auf ihre Präferenzen zu reagieren. Theoretisch decken Leistungsindikatoren die Kriterien Ausgaben, Output, Outcome/Wirkungen, Effizienz, Wirtschaftlichkeit und Redlichkeit ab. Erst ein **Zeitvergleich** und der **Vergleich mit den Leistungen anderer Organisationen** würden zeigen, ob die Reformen zu mehr Leistungsinformationen geführt haben. Die oben angeführten Kriterien nützen einer Evaluation des Reformumfangs in den Bildungseinrichtungen. In einem ersten Schritt wird die **beschlossene Politik beurteilt** und dann inwieweit die Politik **tatsächlich in der Praxis umgesetzt wurde bzw. funktioniert**.

- Seit dem Education Act 1980 müssen Schulen **Leistungsinformationen in Prospekten veröffentlichen**, wobei allerdings keine vergleichenden Informationen enthalten sein mussten. Erst mit dem Education Reform Act 1988 wurde den Eltern die Möglichkeit gegeben informiertere Entscheidungen bezüglich Schulwahl zu treffen. Leistungsindikatoren wurden mit der Veröffentlichung der Parent's Charter 1991<sup>139</sup> weiter vorangetrieben. Die Leistungstabellen wurden auch in der nationalen Presse veröffentlicht, um sie allen zugänglich zu machen. Ihr Zweck hat sich etwas verschoben. Während sie unter den konservativen Regierungen hauptsächlich ein Informationsinstrumentarium darstellten, so lag der Fokus unter der Labour Regierung auf die Anhebung der Standards in schlecht leistenden Schulen und nicht auf ihrer Anschwärzung. Interessanterweise wurde in Wales mit 2001 angekündigt, die Veröffentlichung von Leistungsinformationen der Sekundarstufe abgesetzt wird.
- Über die **Qualität der Daten** erhob sich auch die Frage, ob sie die Schulleistung oder sozioökonomische Faktoren widerspiegeln. Die Maßzahlen wurden immer wieder verbessert und so kam 1997 die durchschnittliche Punkteanzahl des GSCE hinzu und 1998 eine Maßzahl für den Fortschritt der Schule (Value Added Informationen<sup>140</sup>). Die Informationen in den leagues tables beziehen sich teilweise auf das Umfeld, teilweise auf die Wirkungen. Die Weiterentwicklung sollte auch in Richtung nicht quantifizierbarer Kriterien gehen. Die LEAs hatten seit 1988 auch eine neue Rolle hinsichtlich der Verbesserung der Leistungsstandards inne, die durch den School Standard and Framework Act 1998 noch verstärkt

<sup>139</sup> Seither müssen Eltern folgende Informationen erhalten:

- jährlich einen schriftlichen Bericht über jedes Kind;
- regelmäßige Berichte von unabhängigen Inspektoren über die Schulen;
- öffentlich zugängliche „league tables“ (Schulleistungsverzeichnisse), die die Leistung der lokalen Schulen vergleichen;
- ein Prospekt oder eine Broschüre über einzelne Schule;
- einen jährlichen Bericht von jedem Direktor/Verwaltungsräten der Schulen

<sup>140</sup> Value Added = Unterschied zwischen statistisch vorhergesagter Leistung (auf Basis der früheren Leistung und der allgemeinen Datenmuster) und der tatsächlichen Leistung (für jeden Schüler), oder anders ausgedrückt, eine Maßzahl für den relativen Fortschritt eines Schülers während dieses Key Stages. Mehr dazu im Internet unter [http://www.dfes.gov.uk/performancetables/vap\\_02/docB.shtml](http://www.dfes.gov.uk/performancetables/vap_02/docB.shtml), Download: 17. September 2003

wurde. Dies verpflichtete die LEAs, Daten aus Tests, Prüfungen und Untersuchungen für jede ihrer Schulen zu evaluieren und die **Ergebnisse und Fortschritte mit anderen Schulen zu vergleichen**. Das Modell zur Untersuchung der LEAs bedarf der Autorität, den OFSTED Inspektoren eine breite Palette von Informationen, einschließlich Beispielen von Leistungsdaten, die sie Schulen zur Verfügung stellen, zu zeigen.

- Die mit dem Gesetz von 1998 neu gegründete „**Standards and Effectiveness Unit**“<sup>141</sup> (SEU) im DfEE verändert und testet die Bildungsprogramme systematisch und wurde zur Umsetzung der Regierungsprogramme hinsichtlich der Steigerung der Bildungsstandards in den Schulen Englands gegründet. Ziel ist die Analyse und Verwendung von Leistungsdaten zur Messung der Schülerfortschritte auf nationaler, lokaler und schulischer Ebene. Jährlich werden im so genannten „**Autumn Package**“ die Ergebnisse der nationalen Schulleistungen veröffentlicht, die einen Vergleich und eine Trendangabe ermöglichen. Auch die darin enthaltenen National Value Added Informationen erleichtern den Schulen einerseits die Feststellung ihrer Effektivität in den einzelnen Key Stages differenziert nach unterschiedlichen Schülern und andererseits das Setzen von realistischen aber herausfordernden Zielen. Schließlich erlauben Benchmarking Informationen noch detailliertere Vergleiche auf nationaler Ebene bzw. mit anderen Schulen. Das Autumn Package wird durch den **PANDA Report** (Ofsted's Performance and Assessment Reports)<sup>142</sup> ergänzt, ist allerdings vertraulich zwischen LEA, Schule und Ofsted und somit nicht der Allgemeinheit zugänglich. Er enthält eine Übersicht der schuleigenen Leistung im Verhältnis zu anderen sowie im Zeitverlauf. Dabei werden auch Geschlecht oder Anzahl der für freie Schulmahlzeiten zugelassene Schüler berücksichtigt, denn sie gelten als Einflussfaktoren auf die Schulleistung. Als Managementinstrument geschaffen sollte dieser Bericht die Entwicklung und Implementierung von Plänen unterstützen helfen, um die Standards zu erhöhen.

**Es gibt laut Boyne nur wenig Beweise über den Umfang der tatsächlichen Verwendung von Leistungsinformationen, bzw. die Verwendung durch Schulen.** Es wird die Selbstevaluation von Seiten der Schulen immer selbstverständlicher und auch wahrscheinlicher, dass sie auch Daten über die Einstellung von Eltern, Schülern und Personal zu Verfügung haben. Die LEAs selbst haben Kritik zur Nutzung der Daten geübt. Bezugnehmend auf nicht genehmigte Absenzen und Ausschlüsse gab die Audit Commission zu verstehen, dass weniger als

---

<sup>141</sup> <http://www.standards.dfee.gov.uk/> und ihre wichtigsten Prinzipien zu den Bereichen Teaching and Learning, School Improvement und System Wide Reform sind unter <http://www.standards.dfee.gov.uk/seu/coreprinciples1/core-principles.doc>, Download: 13. Juni 2003, Last Update: 28. April 2003 zu finden. SEU versucht Antworten auf folgende Fragen zu geben:

- Ist es ein nützlicher Ansatz, Bildungsprinzipien zu entwickeln, auf die die Arbeit aufbaut?
- Sind die derzeit verwendeten Prinzipien, die richtigen?
- Wie können die Prinzipien in der Praxis verwendet werden, um die Bildungsstandards zu heben?

<sup>142</sup> <http://www.teachernet.gov.uk/management/tools/panda/>, Download: 13. Juni 2003

die Hälfte der LEAs Daten verwenden, um die gefährdeten Schüler, ihre Probleme und die Schulen, die am dringendsten Hilfe benötigen, zu identifizieren. Die Entwicklung und Verwendung von Leistungsinformationen ist für lokale Behörden – wie Forschungen gezeigt haben – besonders schwierig. Politiker bevorzugen den Schulbesuch für die Beurteilung der Leistung einer Schule.

**FAZIT:** Die Menge der zur Verfügung stehenden Leistungsinformationen hat zwar zugenommen, und auch deren Qualität und Reichweite/Verbreitung verbesserte sich seit 1979 kontinuierlich. Die Hauptindikatoren betreffen die Outcomes/Wirkungen, definiert durch Prüfungsergebnisse, und diese Maßzahl wurde mit der Zeit abgewandelt und verbessert. Es gibt allerdings viele Dimensionen der Leistungsfähigkeit, wofür es keine Daten gibt. Insgesamt werden die Informationen mehr und mehr verwendet. Prüfungsergebnisse werden zum Beispiel zunehmend von Eltern verwendet. Es gibt jedoch nur wenig Beweise über den Umfang, inwieweit Schulen die Daten zur Selbstevaluation verwenden oder inwieweit Lehrer die Daten für die Leistungsbewertung nutzen. In ähnlicher Weise gibt es nur beschränkt empirische Daten über die Art und Weise, wie LEAs Leistungsinformationen verwenden. **Alles in allem ist die beschlossene Politik mit der Public Choice Theorie vereinbar, aber die tatsächlich umgesetzte Politik ist dies weniger. Dies ist darauf zurückzuführen, dass zwar mehr Leistungsinformationen generiert werden, ihre Verwendung jedoch schwer zu erzwingen ist.**

### 12.2.3 Organisationsgröße

Das dritte Kriterium der Reformen der Public Choice Theorie betrifft die **Organisationsgröße** von Bildungseinrichtungen. Zu nennen sind hier die Restrukturierung der LEAs, deren Aufgaben teilweise auf die Schulen verlagert wurden, die Veränderungen der Schulgrößen und die geringere Klassenschülerzahlen.

- Hinter den strukturellen Reorganisationsbemühungen bei den **LEAs** standen vage Überlegungen, allerdings können Kriterien wie Responsivität, Sparsamkeit, Effizienz und Effektivität bzw. Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft oder demokratischen Grundwerten angeführt werden. 1990 wurde die Inner London Education Authority (ILEA) abgeschafft und ihre Aufgaben auf kleinere Bezirke aufgeteilt. Grund dafür war eine zu große, zu teure und zu wenig sensible Verwaltungseinrichtung. 1996 wurde das System der Lokalverwal-

tungen einer weiteren Reform unterzogen.<sup>143</sup> Während in einigen Gebieten neue Einheitsbehörden die County- und Distriktsräte ersetzen, blieb in anderen das zweistufige System erhalten. **Insgesamt wurden die Organisationseinheiten kleiner, wie dies auch von der Public Choice Theorie befürwortet wird.** Obwohl die Bildung in kleineren Einheiten geleistet wird, wird immer noch durch dieselbe organisatorische Größe geleistet, wenn man die Anzahl der Bediensteten als Maßzahl für Größe verwendet. So wurden aus den 152 Inspektoren unter ILEA 203 in den Londoner Bezirken.

- Ein weiteres Merkmal ist eine **größere Autonomie**, das heißt, ein Abrücken von Mechanismen der zentralen Kontrolle und Verlagerung der Kompetenzen auf die peripheren Leistungserbringer, nämlich die Schulen anstatt der LEAs. Hatten die Konservativen Regierungen eine Einschränkung der Aufgaben der lokalen Bildungsbehörden verfolgt, so zielte Labour darauf ab, schlecht leistende LEA von der Privatwirtschaft übernehmen zu lassen. 1988 verloren LEAs ihre Kompetenz der Personalauswahl sowie weitere Aufgaben an die Schulen bzw. die Schulverwaltungsgremien.
- Mit der Schaffung von **OFSTED** (Education (Schools) Act 1992) verringerte sich die Bedeutung der **LEA** hinsichtlich der Schulinspektionen. Labour (ab 1998) reduzierte die Rolle der LEA weiter, indem sie mehr Ressourcen an die Schulverwaltungsgremien delegierten und den Schulen die Möglichkeit einräumte, Schulleistungen auch außerhalb der LEAS einzukaufen. Dennoch bekamen die LEAs Aufgaben in Bezug auf Schulverbesserungen zurück. **In der Praxis zeigt sich, dass die LEAs weiterhin eine tragende Rolle in der lokalen Bildung einnehmen, insbesondere durch ihre Expertise in den Bereichen Buchhaltung, Personal- und Rechtsangelegenheiten, die die Schulen wieder von den LEAs mittels Leistungsverträge „zurück kaufen“.**
- Im Gegensatz zur Einschränkung der Kompetenzen auf Ebene der Lokalverwaltung seit 1979, genossen die Schulen zunehmend mehr Autonomie. Unter der **LMS Initiative** und mit der Stärkung der Verwaltungsgremien als Schlüsselstelle für Entscheidungen, wurden die Schulen im Prinzip als autonome Einheiten ermächtigt. Schlüsselverantwortungen bezüglich Personalrekrutierungen und Ausgabenentscheidungen zum Beispiel wurden von den LEAs auf Schulen verlegt. Tatsächlich schränkt der National Curriculum aber die gewonnen Freiheiten ein und macht einen einheitlicheren Ansatz der Unterrichtspraktiken, umfangreicheres Management und größere Kontrolle der Arbeit der Lehrer sowie eine zielgerichtetere Evaluation der von den Schülern erreichten Ziele notwendig. Weiters gibt es

---

<sup>143</sup> In Wales und Schottland wurde das zweistufige System von Grafschaft (zuständig für Bildungsdienstleistungen) und Bezirken (zuständig für Müllabfuhr und Freizeiteinrichtungen) durch eine einheitliche Behörde ersetzt. Das bedeutete in Wales einen Anstieg von 8 auf 22 LEAs und in Schottland 32 von früher 12.

die Beschränkung der Ressourcen, denn die Schulen gewannen ihre finanziellen Kompetenzen zu einer Zeit, zu der die Ressourcen des öffentlichen Sektors in der gesamten Nation gekürzt wurden. Somit waren die Schulen gezwungen, innerhalb der zugewiesenen Budgets zu handeln. Russel et al. behaupten, dass die Schulen zwar ihr Budget erhöhen konnten, indem sie mehr Schüler rekrutierten, „sie aber nicht die Freiheit einer kommerziellen Organisation hatten, in neue Märkte einzutreten oder ihre Preisstrategie zu bestimmen“. Trotz solcher Beschränkungen ermöglichte es LMS den Verwaltungsgremien, eine strategische Rolle mit Entscheidungsbefugnis zu spielen, unterstützt von Direktoren, die verantwortlich waren, die Politik in der Schule umzusetzen. Es gibt jedoch viele Beweise, dass Verwaltungsgremien nicht auf diese Art und Weise funktionieren. Die Realität ist, dass **Direktoren sowohl strategische als operationale Entscheidungen innerhalb der großen Mehrheit der Schulen übernehmen.**

- Die **Schulgröße** wurde ebenfalls durch die Reformen beeinflusst, beabsichtigt war, populäre, gute Schulen auszuweiten und schlechte zu schließen oder zumindest einzuschränken. Bestimmt sollte dies durch die Wettbewerbskräfte werden. Diese Politik kommt allerdings mit der Strategie in Konflikt, überschüssige Kapazitäten zu reduzieren, die durch den dramatischen Geburtenrückgang in den 60er und 70er Jahren erforderlich wurden. Durch Schließungen und Zusammenlegungen sollten finanzielle Einsparungen erreicht werden und die pädagogische Effektivität erhöht werden. Dies schränkt jedoch gleichzeitig die Wahlmöglichkeiten für die Eltern ein. In der Praxis konnte durch den Education Reform Act 1988 die tatsächliche Schließung durch die Wahl des GM-Status umgangen werden. Diskussionen über die optimale Schulgröße aus dieser Zeit berücksichtigten auch die Kosten und Qualität der Schulbildung. Aufgrund einer Studie von Taylor et al. zeigt sich, dass die **Veränderungen der Schulgröße, nicht Ergebnis der Einführung von Marktkräften sind, sondern viel mehr auf die Schließungs- und Zusammenlegungsprogramme der Regierung in den frühen 90er Jahren zurückzuführen ist.**
- Hinsichtlich der **Klassenschülerzahlen** unterstützten die konservativen Regierungen die Bestimmung durch den Markt, das bedeutet, dass die Klassengrößen entsprechend der Nachfrage variieren sollten. Die Labour Partei beschränkte die Klassengröße für die Primarstufe auf 30, was die marktliche Wettbewerbskräfte einschränkt. Die Politik kann als erfolgreich umgesetzt eingestuft werden, denn wie aus untenstehender Tabelle hervorgeht, zeigt sich, dass nur 0,5 % aller Schüler (infant) in Klassen mit mehr als 31 Schülern unterrichtet wurden.

	1998	1999	2000	2001
30 oder weniger Schüler	78	89	98	99,5
30 oder mehr Schüler	22	11	2	0,5

Quelle: DfES (2001)

**Tabelle 22:** Prozentuelle Verteilung der Klassenschülerzahlen in England in den Jahren 1998 – 2001

**FAZIT:** Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass die Schlüsselergebnisse in Bezug auf Größe und Autonomie die sind, dass die Organisationsgröße mit der Bildung von kleineren Serviceeinheiten gesunken ist und die Autonomie der LEA mit Anwachsen jener der Schulen unterminiert wurde. Obwohl es eine Politik gab, die Klassenschülerzahlen für Schüler in den ersten Schuljahren zu reduzieren, war die Politik der Schulgröße viel weniger klar. In der Praxis wurden trotz dieser Veränderungen einige der Dienstleistungen weiterhin durch gleich große Organisationen erbracht – LEAs konnten ihre mächtige Rolle aufgrund des Rückkaufs von Dienstleistungen der Schulen und des Nicht-Ausstiegs in großem Umfang aufrecht erhalten. Während das Potenzial für Schulverwaltungsgremien existierte, ihre Schulen zu führen, wurde viel von dieser Macht von den Direktoren übernommen. Der heutige Beweis zeigt, dass die Politik der verkleinerten Klassenschülerzahlen in niedrigeren Jahrgängen weitgehend eingeführt wurde. Die Politik zur Reduktion der überschüssigen Kapazitäten innerhalb der Schulen geht nicht mit der Public Choice Theorie konform. **Alles in allem weisen diese Veränderungen auf eine Reduktion der Organisationsgröße hin und in vielen Fällen auf einen Zuwachs der Autonomie der Organisation.**

### 12.3 Auswirkung von Bildungsreformen: eine Überprüfung der Beweise

Nach dieser Beurteilung der Reformen evaluiert dieser Abschnitt die Auswirkungen der Bildungsreformen im Hinblick auf die drei Kriterien der Effizienz, der Responsivität und der Gleichheit/Gerechtigkeit. In jedem dieser Bereiche werden zwei Fragen evaluiert: **ob Veränderungen seit den Reformen passiert sind;** und ob diese **Veränderungen den Reformen zugeschrieben** werden können.

#### 12.3.1 Effizienz

Die Public Choice Theorie legt nahe, dass die Einführung von Märkten, mehr Leistungsinformationen und eine Senkung der Organisationsgröße zu mehr Effizienz führen. Die Definition von Effizienz, die hier verwendet wird, ist die technische Effizienz. Es gibt kaum Studien, die gute Beurteilungen über die Reformauswirkungen auf Effizienz liefern. Einer der

Gründe dafür ist die Schwierigkeit, Output der öffentlichen Dienstleistungen zu messen. Es wird behauptet, dass dies für das Bildungswesen besonders schwierig ist.<sup>144</sup>

Eine mögliche **Maßzahl der Effizienz** innerhalb des Bildungswesens ist der **Prozentsatz der ungenutzten Plätze** in Schulen. Wenn Schulen überschüssige Kapazitäten haben, dann bleiben die Fixkosten wie Gebäude und Heizung gleich, während der Output (Anzahl der unterrichteten Schüler) niedriger ist als das mögliche Maximum. In englischen LEAs gibt es eine große Schwankungsbreite bezüglich dieser Leistungsmaßzahl im Jahr 1999/2000 von 0,8 % bis 25,2 %. Die Daten in nachstehender Tabelle zeigen, dass sich die Leistung im Durchschnitt von 1996/97 auf 1999/2000 (der einzige Zeitraum, in dem konsistente Daten verfügbar waren) verbessert hat.

	1996/97	1997/98	1998/99	1999/2000
Primärschulen	9,5	9,5	9,2	9,3
Sekundarschulen	11,6	11,5	10,4	8,2

Quelle: Local Authority Performance Indikatoren, Audit Commission

**Tabelle 23:** Durchschnittlicher Prozentsatz unbesetzter Stellen in englischen Schulen

Es gibt einige **Spekulation** in der Literatur, dass die **Marktformen einen positiven Effekt auf die Effizienz innerhalb des Schulsystems** hatten. Die verfügbaren Beweise konzentrieren sich auf die niedrigeren Kosten der Bildungsfinanzierung und dies liefert eher Daten über die Ausgaben als die Effizienz. Es gibt aber keine direkten Beweise, ob sich die Effizienzniveaus verbessert haben. Der **Mangel an Beweisen** über die Existenz von Effizienz innerhalb der Schulen ist überraschend, wenn man bedenkt, dass ein essenzieller Teil der OFSTED Inspektionen nach dem Gesetz von 1992 eine Beurteilung der Verbindung zwischen den Details, die im Schulentwicklungsplan festgelegt waren und dem Schulbudget war. Es gibt **keine Beweise, dass Leistungsinformationen** irgendwelche Auswirkungen auf die Effizienz in der Bildung gehabt haben. In der Theorie sollten mehr Daten die Politiker, die Öffentlichkeit und andere Stakeholder befähigen, Druck auf die Bildungsorganisationen auszuüben, damit sie effizienter sind, in der Praxis gibt es für diese Auswirkung allerdings keine Beweise. Es wurde keine Forschung über die Größe und Effizienz der LEA unternommen, aber es gibt **beschränkte Informationen über die Größe der lokalen Behörden**, die darauf schließen lassen, dass **Effizienz** in kleinem Umfang schwach ist und **sich mit zunehmender Größe verbessert**. Die Reduktion der Größe in einigen LEAs, die Reorganisation durchgeführt haben, führt daher wenig wahrscheinlich zu einer positiven Auswirkung auf Effizienz. Obwohl es

<sup>144</sup> Levacic sieht die Lösung in einer gut spezifizierten Produktionsfunktion, die es zuließe, Schuleffizienz nach dem standardisierten ökonomischen Konzept der Effizienz zu messen. Mayston und Jesson behaupten, dass Effizienz für Schulen und LEAs durch die Anwendung der Data Envelop Analysis Technik gemessen werden kann.

keine Daten über die Schulgröße und –effizienz gibt, gibt es beschränkte Forschung, die die **Beziehung zwischen Schulgröße und –ausgaben** untersucht. Butel und Atkinson zum Beispiel fanden, dass die vorhandenen Skalenerträgen (Economies of Scale) oftmals sehr klein waren. Beweise deuten darauf hin, dass **kleine Schulen weniger effizient** sind als größere. Die Prüfungskommission weist darauf hin, dass Primärschulen mit weniger als 80 eingeschriebenen Schülern zwischen £ 2000 und £ 3800 pro Schüler kosten, während die Kosten in Schulen mit mehr als 120 Schülern £ 1000 betragen. Es gibt **keine Beweise über die Verbindung zwischen der Politik der Labour Partei mit einer maximalen Klassenschülerzahl** von 30 Schülern in den ersten Jahrgängen und Effizienz. Die Evaluation von Power und Whitty über die Bildungspolitik der Labour Partei klassifiziert dies als Teil der „alten linken Elemente“<sup>145</sup>. Die Förderung der Effizienz war traditionellerweise nicht Teil der Tagesordnung.

### 12.3.2 Responsivität

Die bisher diskutierten Reformen des Bildungssystems wurden teilweise deshalb eingeführt, um die Responsivität von Bildungsdienstleistungen zu verbessern. Um zu beurteilen, ob Reformen erfolgreich waren, muss man zuerst berücksichtigen, auf **welche Stakeholder** (direkte Leistungsnutzer, indirekte Leistungsnutzer, Steuerzahler, Personal) die öffentlich Bediensteten reagieren sollten. Responsivität zu definieren ist problematisch, da oftmals nicht klar ist, **welche Elemente der Leistungsfähigkeit** die verschiedenen Stakeholder am meisten schätzen. Schätzen beispielsweise Eltern Prüfungsergebnisse (Outcomes) mehr als die Kosten pro Unterrichtsstunde (Effizienz)? Was schätzen Steuerzahler? Daher muss die Responsivität auf verschiedenen Ebenen untersucht werden. Berücksichtigt werden die Responsivität der Zentralregierung, der lokalen Bildungsbehörden und der einzelnen Schulen. Die Untersuchung ist durch die Tatsache beschränkt, dass die Mehrheit der Beweise sich auf die Responsivität der Schule hinsichtlich der Wünsche der Eltern konzentriert und es nur wenig Information über andere Stakeholder gibt.

Auf **nationaler Ebene** ist es klar, dass die zentralstaatliche Regierung die **Eltern** als die wichtigsten Stakeholder in ihrer Bildungspolitik hervorgehoben hat, und ihnen wurde mehr Macht eingeräumt. Theoretisch können Eltern die Informationen dazu verwenden, die Schule für ihre Kinder auszuwählen und Marktkräfte werden sicherstellen, dass die Schulen auf sie als Kunden sensibel reagieren.

---

<sup>145</sup> Dazu zählen erneutes staatliches Engagement und staatliche Investitionen, eine eingeschränkte Rolle für die Märkte, Bezug zu egalitären Prinzipien und etliche Anzeichen, dass der Wohlfahrtsstaat Unterstützung für die Bildung zur Verfügung stellen sollte, zumindest von der Wiege an, wenn schon nicht bis zum Grab.



Einige Beweise von einer dreijährigen Studie<sup>146</sup> von 138 Familien in einer LEA werfen Licht auf die Frage, was Eltern schätzen und hilft Antwort zu geben, ob die Regierung auf Eltern sensibel reagierte:

- In dieser Studie wird berichtet, dass 51 % der Eltern dachten, dass eine gute Schule jene sei, die positive Beziehungen innerhalb der Schule hatte und nur 16 % erachteten die akademischen Ergebnisse als wichtig.
- Nur 48 % dachten, es war eine gute Idee, die Ergebnisse zu publizieren, 19 % haben gemischte Gefühle und 31 % sind dagegen.
- Zudem kommt noch, dass sich 49 % überhaupt nicht, 34 % etwas und 12 % zu einem großen Umfang als Konsumenten sehen.

Hughes et al. schließt daraus, dass es zweifelhaft war, ob Politiker behaupten könnten, dass die Reformen das waren, was die Eltern wollten.

Es wurde auch behauptet, dass die **nationale Regierung auf die Wirtschaft** in ihrer Politik Rücksicht nimmt. Der Beginn der „großen Debatte“ im Bildungswesen von Callaghan im Jahre 1976 wurde weithin von der Notwendigkeit zur Förderung eines Kernlehrplanes in der Bildung angetrieben, der die benötigten beruflichen Fähigkeiten in der Wirtschaft berücksichtigt. Es gibt Hinweise, dass die Bildungspolitik der neuen Labour Partei ebenso auf die Wirtschaftsinteressen reagieren. Die Betonung von „Wissenswirtschaftlichkeit“ (knowledge economy) in Programmdokumenten betreffend Wissen in der Arbeitssituation ist Teil der neuen Labour Strategie, die sicherstellen soll, dass Bildung die Bedürfnisse der Wirtschaft widerspiegelt. Die Zentralregierung versucht auch die lokalen Behörden durch das Best Value System responsiver zu machen.

Es gibt Forschung in eingeschränktem Ausmaß über die Responsivität auf **Ebene der LEAs**. Eine dieser wenigen Studien stammt von Bullock und Thomas. Aus ihrer Umfrage von über 70 Direktoren im Jahr 1992 geht hervor, dass eine breite Mehrheit sowohl mit dem Umfang als auch mit der Qualität der von den LEAs bereit gestellten Dienstleistungen glücklich waren und sie den Eindruck hatten, dass sich die LEAs um ihre Bedürfnisse bemühten. Eine jüngere Studie über die Wahrnehmung von Direktoren und Schulgouverneure von früheren GM-

---

<sup>146</sup> Da nur Eltern von Kindern der Primärstufe einbezogen wurden aus einer LEA und die Studie in den späten 80er gestartet wurde, unterliegen die Interpretationen gewissen Einschränkungen.

Schulen über die Fairness im Hinblick auf Finanzen zeigt, dass jede der 10 Schulen der Meinung ist, dass LEAs Ressourcen zurückhalten. Es gibt beschränkte Beweise, die darauf hinweisen, dass **Größe kein Einflussfaktor** auf die Responsivität der LEAs ist. Es gibt beginnende Hinweise, dass lokale Behörden zunehmend, als Ergebnis der Best Value Verpflichtungen versuchen, die **Ansichten der Stakeholder heraus zu finden**. Lokale Behörden verwenden eine Reihe von konsultativen Techniken, wie Bürgerjury, interaktive Webseiten und Umfragen. Es gibt jedoch bis jetzt nur beschränkte Beweise, die zeigen, dass Behörden auf die ausgedrückten Präferenzen reagieren. Eine Beschränkung der Forschung über Best Value ist, dass sie sich allgemein auf die Lokalverwaltung als Ganzes bezieht anstatt auf die spezifischen Bildungsabteilungen.

Forschung zeigt auf, dass **Schulen** versuchen, auf die **Eltern** zu reagieren, oftmals als Ergebnis der marktbasierten Reformen. Woods et al. evaluierten den Bildungsmarkt in drei LEA Gebieten und fanden heraus, dass Schulen versuchten, den Wünschen der Eltern zu entsprechen. In einem Gebiet setzte die Schule einen Technologieschwerpunkt, damit sie „ihre Attraktivität auf einen bestimmten Teil von Eltern ausweitet, damit sie eine ausgeglichene Streuung von Studenten in Bezug auf Fähigkeiten und sozialen Klassen erreichten“. In anderen Schulen, wo zu wenige Schüler eingeschrieben waren, in ärmeren Gegenden und mit tendenziell lernschwächeren Schülern, fanden die Autoren den Beweis, dass die Entwicklung eines Schullehrplans berufsbildend ausgerichtet war. Alles in allem fanden sie, **dass Wettbewerbsdruck Schulen zu „privilegierten akademischen Errungenschaften“ führt**. Aufgrund von Beweisen schlagen Gewirtz et al.<sup>147</sup> vor, dass innerhalb des Quasi-Marktes „Schulen im allgemeinen die Notwendigkeit verspüren, sich für Kunden attraktiver zu machen, über die Botschaften, die sie der „Außenwelt“ senden, mehr nachzudenken und ein Image zu kultivieren, das die Eltern im allgemeinen und im besonderen eine spezielle Art von Eltern anspricht“ (Hervorhebung im Original). Obwohl es einige Beweise gibt, dass Schulen auf die von ihnen als Wünsche der Eltern angenommenen Wünsche zu reagieren versuchen, gibt es wenig Beweise, die untermauern, dass sie heraus zu finden versuchen, was Eltern wollen. Es bedeutete auch, dass Schulen irrtümlicherweise akademische Leistungen als oberstes elterliches Interesse wahrgenommen haben. In der Realität haben Eltern den akademischen Leistungen das gleiche Gewicht eingeräumt wie der persönlichen und sozialen Entwicklung der Kinder. Zudem kommt noch, dass der Mechanismus der „Abstimmung“ als Methode, um die

---

<sup>147</sup> Der Beweis responsiver Schulen ist jedoch beschränkt insofern, als es sich um eine Studie bezüglich der Auswirkung von Wahlmöglichkeiten von geringem Umfang handelt. Sie wurde innerhalb einer Reihe von Schulen zwischen 1991 und 1994 in drei Londoner Behörden durchgeführt und ist daher nicht auf alle Schulen anwendbar.

Ansichten der Eltern herauszufinden in der Praxis problematisch ist. Trotz dieser Tatsache, kann die Entwicklung von „Abstimmungsmechanismen“ Eltern die Möglichkeit geben, effektiver an der Bildung teilzunehmen und dies stellt eine der Herausforderungen für Pädagogen dar.

Es ist schwierig den Umfang zu beurteilen, in dem die Reformen zu einer erhöhten Responsivität des **Personals** geführt haben. Teilweise kann dies auf das Motiv der Reformen zurück geführt werden, sich von der produzentendominierten zu einer nutzerorientierten Kultur zu entwickeln. Broadbent und Laughlin betonen ein Beispiel der Responsivität zugunsten der Produzenten – die Reorganisation des Nationalen Lehrplans im Jahr 1993 wurde weitgehend von den Gewerkschaften des Bildungswesens vorangetrieben, die lange behaupteten, das System nicht ausführbar sei.

Veränderungen der **Größe der LEA** hatten eine **Auswirkung auf einige Angestellte**; die Abschaffung der ILEA zum Beispiel bedeutete, dass vom Personal geschätzte Dienstleistungen nicht mehr länger bereitgestellt wurden. Riley weist darauf hin, dass „es über die Bezirke hinweg eine gemeinsame Übereinstimmung gab, dass der **Verlust der Informations- und Forschungsbasis der ILEA Forschungs- und Statistikabteilung die Qualität der Informationen**, auf denen pädagogische Entscheidungen und Beurteilungen in London getroffen wurden, **wesentlich reduzierte**“. Widersprüchlicherweise hatte eine Public Choice Reform, die Reduktion der Organisationsgröße, negative Auswirkungen auf ein anderes Element, nämlich die Steigerung der Menge der Leistungsinformationen.

Alles in allem, werden Teile des Bildungssystems zunehmend responsiv für die Stakeholder (primär Eltern). **Es gibt jedoch nicht genug gute Beweise, um eine schlüssige Aussage zu diesem Thema zu machen.** Forschung zeigt, dass es zunehmend Versuche gibt, zu beurteilen, an welchen Kriterien Stakeholder interessiert sind. Es gibt beispielsweise einige Versuche auf der Ebene der LEAs sich auf Stakeholder einzulassen und ihre Präferenzen zu beurteilen. In Bezug auf Schulen scheint es allerdings, dass die meisten darauf reagieren, was sie glauben, was Eltern wünschen, anstelle zu beurteilen, woran sie tatsächlich interessiert sind. Während die Anliegen der Lehrer in der Vergangenheit weitgehend nicht angegangen wurden, scheint es nun, dass sich, insbesondere in Wales, etwas ändert.

### 12.3.3 Gleichheit/Gerechtigkeit

Die zentrale Frage in Bezug auf Gleichheit/Gerechtigkeit besteht darin, **ob die Bildungsempfänger das erhalten, was sie brauchen**. Untersucht werden jetzt Beweise, inwieweit sich Gleichheit innerhalb der Bildung verändert hat und wenn, ob dies auf Bildungsreformen zurückzuführen ist. Die vier Kriterien Verwendung, Zugänglichkeit, Outcome/Wirkung und Einkommen werden angewandt, um die Veränderungen der Gleichheit/Gerechtigkeit zu evaluieren.

Gleichheit/Gerechtigkeit der **Verwendung** betrifft die Sicherstellung, dass **Bildungsressourcen entsprechend dem individuellen Bedürfnigkeitsniveau zugeteilt werden**. Das heißt, dass zum Beispiel Kinder mit den geringsten Fähigkeiten mehr Unterrichtsunterstützung bekommen als Kinder mit den meisten Fähigkeiten. Aus einer Reihe von Studien geht aufgrund der Indizien hervor, dass es Ungleichheit hinsichtlich der Verwendung in Folge der Veröffentlichung der Leistungsdaten gibt. Laut West und Pennel ist eine Konsequenz, dass es Schulen nicht gelingt, zusätzliche Unterstützung für Schüler am unteren Ende der Leistungsskala zur Verfügung zu stellen, obwohl sie versuchen, bestmögliche Ergebnisse zu erreichen. Die Verwendung der Bildungsressourcen für diese Schüler ist daher ungerecht. Diese Schlussfolgerung wird von Gillborn und Youdell unterstützt. Diese Ungerechtigkeit in der Verwendung so die Autoren, kann zur **Ungerechtigkeit des Outcomes führen, bezogen auf die sozialen Klassen, Geschlecht und ethnischer Herkunft**. Die Gültigkeit dieses Beweises muss mit anderen relevanten Faktoren verrechnet werden, wie das **Intelligenzniveau**. Ein zusätzliches Problem ist, dass sie keine Vergleichsbasis über das Niveau der Gleichheit/Gerechtigkeit vor und nach den Reformen zur Verfügung stellen.

Es gibt auch Argumente, dass die Einführung der **Finanzierungsformel unter LMS** eine **negative Auswirkung** auf das Ausmaß hatte, indem spezielle Bedürfnisse der Bildung finanziert wurden. Whitty behauptet, dass die Finanzierungsformel das Ausmaß untergrub, in dem LEAs Mittel zum Ausgleich von Nachteilen zur Verfügung stellen konnten, da eine große Mehrheit der den Schulen zugewiesenen Geldern auf Basis der eingeschriebenen Kinder erfolgte. Walford behauptet, dass „das Problem mit der derzeitig institutionalisierten Zuteilungsformel jedoch das ist, dass es auf einer sehr einfachen Idee über Gleichheit/Gerechtigkeit beruht, die impliziert, dass Fairness auf der Ausgabe gleicher Geldmengen pro Kind beruht, egal welchen Hintergrund das Kind hat oder die Gemeinde, der sie dienen soll“.

Die neue Labour Politik der **Reduktion der Klassenschülerzahlen** für die jüngsten Kinder in Schulen mag eine positive Auswirkung auf Gleichheit der Verwendung haben. Argumente von Seiten der National Commission on Education weisen darauf hin, dass jüngere Kinder höhere Anforderungen haben als ältere Kinder, indem sie abhängiger von der Unterstützung des Lehrers sind. Das Bildungssystem wies traditionellerweise in den Maturajahrgängen die kleinsten Klassen auf. Es gibt keine verfügbaren Beweise, ob Gleichheit der Verwendung für die jüngsten Kinder tatsächlich von der Labour Politik vorangetrieben wurde – klarerweise müssen ihre Auswirkungen auf Kinder aller Altersgruppen beurteilt werden, bevor Schlüsse gezogen werden können.

**Gleichheit des Zugangs zur Bildung** heißt, dass **Dienstleistungen den Individuen auf Basis ihrer Bedürftigkeit zugänglich sind**. Wiederum gibt es bei diesem Kriterium Beweise für Ungleichheit/Ungerechtigkeit. Die Evaluation von Ball über das Ausmaß, inwieweit die elterliche Schulwahl mit der sozialen Klasse in Verbindung steht, zeigt, dass die Eltern jene Schulen für ihre Kinder wählen, die mit ihrer eigenen sozialen Klasse zusammenhängen. Diese Ergebnisse werden von einer Reihe anderer Studien bestätigt. Beispielsweise haben sich laut Noden et al., aufgrund der Notwendigkeit der Schulen, Bewerber bis zu ihren physischen Kapazitätsgrenzen zu akzeptieren, die Vorteile der Mittelklasse ausgeweitet, weil dies mehr Kindern die „Flucht von wenig qualitativen Innenstadtsschulen“ ermöglichte. Dies ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass Mittelklassefamilien wahrscheinlicher die Ressourcen haben, weiter zur Schule zu fahren und weil bestimmte Schulen Zulassungsbestimmungen eingeführt haben, die privilegiertere Bewerber begünstigen. Auch Gewirtz et al. findet Hinweise für Ungleichheit/Ungerechtigkeit in Bezug auf den Zugang zu Schulen. Schulen verwenden das Kriterium des „**außergewöhnlichen Talentes**“, um Kinder von Familien der Mittelklasse zu rekrutieren. Die Autoren weisen darauf hin, dass überbuchte Schulen Selektionskriterien, wie die Leistung des Kindes in Musik und Tanz, zusammen mit einem Interview der Eltern, verwendet haben, wodurch sie den Eintritt von Kindern der Mittelklasse fördern.<sup>148</sup> Die Einführung der CTCs auf den Bildungsmarkt nach der Gesetzgebung von 1988 sollte Wettbewerb und Wahlmöglichkeiten fördern. Gewirtz et al. finden jedoch, dass die Einrichtung dieser Colleges eine negative Auswirkung auf diesen Aspekt der Gleichheit/Gerechtigkeit hatte. Der Beweis unterstreicht, dass die Auswahl der Kinder durch die Colleges zur Rekrutierung von überdurchschnittlichen vielen Kindern mit höchster Lesefähigkeit führen, wodurch der Zugang

---

<sup>148</sup> Die Daten wurden von Interviews entnommen, die mit Beamten der LEA und Eltern in drei LEAs in London zwischen 1991 und 1994 durchgeführt wurden.

anderer Kinder reduziert wurde.<sup>149</sup> Studien, wie die oben angeführte, untersuchen die Wirkung des Bildungsmarktes und die Schulwahl auf lokaler Ebene. **Das Ergebnis, dass Schulwahl und soziale Klasse höchst miteinander verbunden sind, wird jedoch nicht von umfangreicheren Studien**, wie jene von Gorard und Fitz oder Taylor et al. unterstützt. Beide dieser Studien gelingt es nicht, Beweise zu finden, dass die soziale Klasse ein Bestimmungsfaktor für die Zulassung zu Schulen ist. Die Beweise von Taylor legen nahe, dass Schulauswahl im Bildungsmarkt im Allgemeinen hierarchisch ist und „dass die Position der Schulen innerhalb dieser Hierarchien weitgehend in Verbindung mit ihren relativen Prüfungsleistungen“ anstelle der sozialen Klasse steht. Gorard und Fitz finden, dass die „**Einführung der Marktkräfte im Bildungssystem nicht zu einer zunehmenden sozialen Trennung für die am meisten benachteiligten Teile der Gesellschaft mit der Zeit geführt hat**“. Diese Ergebnisse werden von Noden in Frage gestellt, der eine ähnliche Analyse durchführte und herausfand, dass der durchschnittliche Level der Trennung in englischen LEAs in den späten 90er Jahren angestiegen ist. **Es gibt eine markante Uneinigkeit zwischen diesen Studien über das Erreichen von Gleichheit/Gerechtigkeit in Bezug auf den Zugang**. Es scheint davon abhängig zu sein, ob die Evaluation in kleinem oder großem Umfang durchgeführt wurde, obwohl die Einteilung auf Ebene des Umfangs nicht – so die Ergebnisse von Noden – das Wesen der Ergebnisse bestimmt. Die Beweise von Noden untermauern die Ergebnisse von lokalen Studien. Es ist weder unklar, warum sich diese von jenen beiden Studien (Gorard/Fitz und Taylor et al.) unterscheiden, noch welche Schlussfolgerung in Bezug auf die Verbindung zwischen Schulwahl und sozialer Klasse gezogen werden sollte. Die Mehrheit der Beweise unterstützt jedoch das Untersuchungsergebnis, dass die **Ausstattung der Eltern mit Wahlmöglichkeiten eine negative Wirkung im Hinblick auf diesen Aspekt der Gleichheit/Gerechtigkeit hatte**.

Einige Studien finden Beweise für die Ungleichheit/Ungerechtigkeit im **Zugang in Form von Leistungsdaten**. West et al. zeigen zum Beispiel, dass es signifikante Unterschiede gibt zwischen Müttern, die die Daten verstehen gibt, und dass das Verständnisniveau in Zusammenhang mit ihren eigenen schulischen Leistungen stand. Laut dieser Studie mit Eltern von 107 Kindern, wobei die Mutter mindestens GCE A Level hatte, berichteten 67 % der Beantwortenden, dass sie die Prüfungsergebnisse verstanden. Verglichen mit nur 31 %, wo die Mutter Qualifikationen unter diesem Level hatte. Wenn die Untersuchungsergebnisse dieser Studie auch zeigen, dass die Verwendung der Leistungsdaten nicht gleich innerhalb der Bevölkerung

---

<sup>149</sup> Die Daten, auf denen dieses Faktum aufbaut, sind aufgrund der Tatsache, dass nur ein CTC in einer Gegend dieser Forschung unterzogen wurden, beschränkt. Dieser Beweis zeigt jedoch die negative Wirkung auf Gleichheit/Gerechtigkeit der CTC Politik.

verteilt ist, **liefert sie nicht direkt einen Beweis dafür, dass die Entscheidungen der Mütter im Hinblick auf Schule ungerechte Auswirkungen auf die Kinder haben.**

**Gleichheit/Gerechtigkeit des Outcome/der Wirkung** in der Bildung ist kein einfaches Konzept. Le Grand sagt, dass „**Leistungsindikatoren wie pädagogische Qualifikationen zweifelhaft sind**, weil sie einen beschränkten Aspekt der pädagogischen Leistung messen und weil sie nicht die breitere Auswirkung der Bildung auf die Gesellschaft erfassen“. Letztere umfasst Gehälter von Schulabgängern und Indikatoren der beruflichen Mobilität. Um den pädagogischen Outcome zu erfassen, sollten alle drei Elemente daher berücksichtigt werden (**Qualifikationen, Einkommen und berufliche Mobilität**). Die Mehrheit der Beweise über Outcome bezieht sich auf das Erreichen von Qualifikationen. West und Pennell zeigen, dass der durchschnittliche Punktwert des GCSE sich um 2,8 % zwischen 1992 und 1997 verbesserte. Für das unterste Dezil (Zehntel) der Schar gibt es allerdings eine Abnahme von 0,1 % und für das oberste Dezil eine Zunahme von 4,4 %. Das zeigt also, dass Gleichheit der Wirkungen nicht für alle Kinder auf allen Ebenen erreicht wird. Die Beschränkungen dieser Daten sind, dass sie nicht eine ausreichend lange Zeitspanne abdecken und keine Daten vor der Einführung der Reformen umfassen. Es ist also möglich, dass sich die Wachstumsrate an Ungleichheit/Ungerechtigkeit verlangsamt hat.

Die Public Choice Reformen haben auch **einen negativen Einfluss auf die Einkünfte (final income)** gehabt. Zur Erreichung von Gleichheit der finalen Einkünfte sollten, „Dienstleistungen derart zugeteilt werden, dass sie die Armen begünstigen, damit ihr „finales Einkommen“ jenem der Reichen angeglichen wird“. Der Beweis von Bartlett über die Funktionsweise des Quasi-Marktes im Bildungswesen an vier Schulen, in denen Fallstudien durchgeführt wurden, zeigt, dass „Schulen, die unter dem System der Finanzierungsformel von finanziellen Verlusten bedroht waren, tendenziell jene waren, die den größten Anteil an Schülern von den am meisten benachteiligten Teilen der Gesellschaft angezogen haben“. Darüber hinaus, obwohl die elterliche Wahl durch die freie Schuleinschreibung verbessert wurde, „schloss sich förmlich die Tür sobald die Schule [voll war]. Und durch die Förderung von zunehmend selektiveren Zulassungsbestimmungen in [übertarnten] Schulen, mag die freie Schuleinschreibung jenen Effekt haben, zunehmend Gelegenheiten zu schaffen, um die Creme de la Creme abzusaugen und daher Ungleichheit zu fördern“.

**FAZIT:** Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass es **Beweise für Ungleichheit/Ungerechtigkeit** in der Bildung gibt. Da viele dieser Studien nicht das Niveau der

Gleichheit/Gerechtigkeit vor den Public Choice Reformen evaluieren, ist nicht klar, ob es um die Gleichheit/Gerechtigkeit nach ihrer Implementierung schlimmer steht als zuvor. Es ist allerdings klar, dass Reformelemente, wie die Veröffentlichung von Leistungsdaten signifikanten Druck auf Schulen ausübten, die bestmöglichen Ergebnisse zu erreichen und dass daher die Schulen eher bereit sind, einige Kinder von zusätzlichen Lehrangeboten auszuschließen. Die Fähigkeit der Schulen die Schüler auswählen zu können, kann zudem einen negativen Effekt auf die Zugangsmöglichkeiten von einigen Schülern haben. Die Politik der Kürzung der Klassenschülerzahlen mag einen positiven Effekt auf die Gleichheit der Verwendung für die jüngsten Kinder in Schulen haben. Es gibt allerdings keine verfügbaren Beweise dafür oder die Auswirkung der Politik über die Klassengröße für andere Altersstufen.

#### 12.4 Wirkungen von Managementreformen

Es ist klar, dass viele der Reformen im Bildungswesen mit den Theorien von Public Choice über Wettbewerb, Leistungsinformationen und kleineren, sensibler reagierenden Organisationen übereinstimmen. Für Schulen wurden die meisten dieser Reformen in Kraft gesetzt. Es wurden mehr Leistungsindikatoren entwickelt, Wettbewerb wurde eingeführt und Schulen wurde mehr Autonomie eingeräumt. Im Gegensatz dazu waren die lokalen Schulbehörden von der Veröffentlichungspflicht von Leistungsdaten und der Verkleinerung ihrer Größe am meisten betroffen. Die **Beurteilung der Umsetzung der Reformpolitik** zeigt, dass die **Umsetzung von vielen dieser Programme zwischen LEAs und zwischen Schulen variiert**. Studien konnten feststellen, wenn die Leistung in LEAs besser ist, wo sie den Wettbewerb zwischen den Schulen gefördert haben. Ähnlich könnte Forschung die Frage angehen, ob es mehr Gleichheit/Gerechtigkeit in Gebieten gibt, wo es weniger Wettbewerb gibt. Bis jetzt wurde allerdings wenig Forschung unternommen, die diesen Ansatz der Beurteilung von Reformwirkungen verwendet.

Ein **Hauptproblem der Beurteilung der Auswirkungen von Reformen ist der Mangel an systematischen empirischen Studien**. Das Problem der **Operationalisierung** der relevanten Konzepte ist nicht auf die Effizienz beschränkt, wenn es auch dort am offensichtlichsten war. In einigen Fällen war es nicht möglich, die Auswirkung der Public Choice Reformen zu beurteilen, da es „fehlende Verbindungen“ gab. Eine Minderheit an Studien untersuchte explizit die Verbindung zwischen speziellen Public Choice Reformen und den Auswirkungen wie Effizienz, Responsivität und Gleichheit/Gerechtigkeit. Trotz der Programme, die Wettbewerb, bessere und mehr Leistungsinformationen und kleinere Organisationsgrößen einführten, wa-



ren die Beweise über ihre Auswirkungen auf Effizienz, Responsivität und Gleichheit/Gerechtigkeit beschränkt. Schlussfolgerungen von Boyne et al. sind in einigen Bereichen vorläufig, da große Teile der Forschung in kleinem Umfang geschahen, sowie nur wenige Organisationen einbezogen wurden. Eine der Hauptschwierigkeiten der Beurteilung der Auswirkungen von Reformen war die **Entwirrung ihrer Effekte**, erstens von anderen Reformen, die zur gleichen Zeit stattfanden und zweitens von Änderungen in der externen Umwelt. Ist beispielsweise eine Änderung der Anzahl der Leistungsindikatoren und deren Anpassung für Leistungsverbesserungen verantwortlich oder sind sie auf das Setzen von Zielen für diese Indikatoren zurückzuführen? Es gibt außer diesen Reformen auch eine Palette von Faktoren der externen Umwelt, die eine Auswirkung auf die Leistung haben können. Zudem kommt noch, dass viele der Reformen untereinander einen Bezug hatten und zur gleichen Zeit eingeführt wurden. Es wurden nur wenige Versuche in den Untersuchungen unternommen, diese Elemente zu entwirren. Wie Levacic in Bezug auf die Beurteilung der Auswirkung von LMS hinweist, „würde man ein erklärendes Modell benötigen, in dem die Effekte der Einführung eines Nationalen Lehrplans auf die Kombination von Aktivitäten und die daraus resultierenden Outputs von den Effekten der Veränderungen in der Entscheidungsfindung hervorgerufen durch das lokale Management getrennt werden könnten“. Ähnlich versuchten einige Studien die Auswirkung von Wettbewerb vom Einfluss der erhöhten Verfügbarkeit von Leistungsinformationen zu isolieren.

Trotz dieser Probleme kann versucht werden, einige **Schlussfolgerungen** über die Auswirkungen von Reformen zu ziehen. Nachstehende Abbildung zeigt die bestmögliche Einschätzung von Boyne et al. über die Auswirkungen von mehr Wettbewerb, mehr Leistungsinformationen und kleineren Organisationsgrößen.

Reform	Konsequenzen der Reform		
	Effizienz	Responsivität	Gleichheit/Gerechtigkeit
Wettbewerb	Gering positiv	Gering positiv	Negativ
Leistungsindikatoren	Keine Beweise	Gering positiv	Negativ
Organisationsgröße	Gering positiv	Gering positiv	Negativ

**Tabelle 23:** Die Auswirkung von Reformen auf Effizienz, Responsivität und Gleichheit/Gerechtigkeit

## 13 Schlussfolgerungen

Im Bildungswesen wurden alle drei Public Choice Reformen – mehr Wettbewerb, mehr Leistungsinformation und kleinere Organisationen – eingeführt. Ein Quasi-Markt wurde entwickelt, Informationen wurden zur Verfügung gestellt, um das „Getriebe des Marktes zu ölen“ und Dienstleistungen wurden auf kleinere Liefereinheiten übertragen.

Die Evaluation zeigt, dass zwar **Wettbewerb** durch die Reformen gefördert wurde, Wettbewerb jedoch nicht in allen Bereichen offensichtlich ist. Eltern konnten zwar ihre Kinder in die Schule ihrer Wahl schicken, aber es gab Faktoren, wie die Nähe zur Schule, die diese Wahl einschränkten. Private Schulen waren für die große Mehrheit der Eltern keine Option, trotz der Assisted Places Systeme und der Einrichtung von CTCs. Marktanteile zwischen Schulen entsprachen darüber hinaus nicht der Wahl der Eltern – sondern die lokalen Schulbehörden operierten weiterhin in einem System wie vor den Reformen, den Schulen die Kinder aufgrund des Einzugsgebiets zuweisen.

Mehr **Leistungsinformationen** wurden zur Verfügung gestellt und sie werden zunehmend in vermehrtem Ausmaß genutzt, insbesondere von den Eltern. Sie werden auch von den lokalen Schulbehörden und den Schulen verwendet, obwohl es nur wenig empirische Beweise darüber aus jüngerer Zeit gibt, woraus man Schlüsse ziehen könnte.

Die **Organisationsgröße** wurde kleiner, weitgehend aufgrund der Delegation von Kompetenzen von den lokalen Schulbehörden auf die Schulen selbst und aufgrund der strukturellen Reorganisation der lokalen Schulbehörden. Die Politik der Kürzung der überschüssigen Kapazitäten führte zu Überlegungen hinsichtlich der optimalen Größe für Schulen sowohl von zentralstaatlicher als auch lokaler Verwaltung. Es ist bedeutend, dass die Politik hinsichtlich ungenutzter Plätze eher von den offiziellen Rundschreiben vorangetrieben wurde, als von der Gesetzgebung. Eine Konzentration ausschließlich auf die primäre Gesetzgebung mag daher zu wichtigen Auslassungen führen. Interessanterweise konfligierte diese Politik mit der Politik der Förderung von Wettbewerb.

Dieser Beweis legt nahe, dass es Veränderungen in der Leistungsfähigkeit hinsichtlich der Kriterien Effizienz, Responsivität und Gleichheit/Gerechtigkeit gab. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass sich das Effizienzniveau verbessert hat, weitgehend als Ergebnis der Reformen der Finanzierungsformeln. **Effizienz** scheint sich in Bezug auf die überschüssigen

Kapazitäten in Schulen verbessert zu haben. Obwohl es keinen Beweis gibt, um dies zu beurteilen, ist es möglich, dass es von der Messung dieses Aspekts der Leistungsfähigkeit in LEAs herrührt. Untersuchungsergebnisse über **Responsivität** sind tendenziell gemischt. Die Reformgesetze versuchten Schulen responsiver gegenüber der Elternschaft zu machen, zum Beispiel durch die Politik der Einführung von Wettbewerb und durch die Politik der Bereitstellung von Leistungsinformationen. Die Beweislage zeigt allerdings, dass viele Eltern sich selbst nicht als „Wählende“ wahrnehmen und keinen Wert auf Prüfungsergebnisse legen, die diese Politik impliziert. Viele Schulen versuchen responsiver gegenüber den Eltern zu sein, indem sie sich auf die akademischen Leistungen konzentrieren, sie es aber verabsäumen in erster Linie zu untersuchen, ob es das ist, was die Eltern wollen. Die Überprüfung des Nationalen Lehrplans, gestaffelte Tests und in Wales die Abschaffung der league tables heben die Responsivität gegenüber den produzierenden Einheiten hervor. Schließlich gibt es den Beweis der **Ungleichheit/Ungerechtigkeit** in allen vier Bereichen: Verwendung/Nutzung, Zugänglichkeit, Outcome/Wirkung und endgültiges Einkommen. Bereitstellung von Bildung begünstigt ganz klar weder jene, die einen besonders hohen Bedarf an Dienstleistungen haben, noch sind die Dienstleistungen für alle in gleicher Weise zugänglich. Pädagogische Wirkungen werden darüber hinaus nicht von allen Kindern gleichermaßen erreicht. Alle drei Public Choice Reformen hatten eine negative Auswirkung auf Gleichheit/Gerechtigkeit.

Die Schlussfolgerungen sind aufgrund der Anzahl und Qualität der verfügbaren Studien nur vorläufig. Boyne et. al. kommen zum Ergebnis, dass sich sowohl **Effizienz als auch Responsivität leicht verbessert haben, während sich die Gleichheit/Ungleichheit verschlechterte.**

## 14 Glossar der wichtigsten Begriffen und Abkürzungsverzeichnis<sup>150</sup>

ACG	Annual Capital Guideline
A-levels	Advanced Levels, Prüfung, die im Alter von 18 Jahren in England, Wales und Nordirland abgelegt wird; in Schottland „Highers“
ALI	Adult Learning Inspectorate
AVCE	Advanced Vocational Certificate of Education
BCA	Basic Credit Approval
BVR	Best Value Review – Best Value Überprüfungen
CCTAs	City Colleges for the Technology of the Arts
CTCs	City Technology (technical) Colleges: Diese Schulen sind unabhängig, für alle Fähigkeiten offene und heben keine Schulgelder ein. Sie sind für Schüler von 11 bis 18 Jahren. Es gibt 14 CTCs und eine CCTA in urbanen Gebieten in ganz England. CTCs unterrichten nach dem Nationalen Curriculum im Pflichtschulbereich (bis 16) mit Schwerpunkt auf Naturwissenschaften, Mathematik und Technologie. Sie bieten eine weite Palette an berufsbildenden Qualifikationen an und sie sollen die Entwicklung, Leitung und Umsetzung des Lehrplans innovieren.
DfES	Department for Education and Skills, Bildungsministerium
DTLR	Department of Transport, Local Government and the Regions
EAZ	Education Action Zones
ESS	Education Standard Spending Assessment
FAS	Funding Agency for Schools = Schulfinanzierungsbehörde
GCSE	General Certificate of Secondary Education, Prüfung im Alter von 16 Jahren in England, Wales und Nordirland abzulegen; in Schottland „Standard Grades“ Abschlusszeugnis für den Sekundarbereich
GCE A-level	General Certificate of Education Advanced-level
GNVQs	General National Vocational Qualifications
Government's Standard Spending Assessment	Verfahren zur Einschätzung der laufenden öffentlichen Ausgaben
Governors	Verwaltungsratsmitglieder
Grammar schools	Sie selektieren alle oder die meisten ihrer Schüler aufgrund von hohem akademischen Können (gute Schulnoten) aus. Die derzeitige Politik über Grammar Schools wurde auf der Parteikonferenz von Labour im Jahr 1995 beschlossen, wobei keine neuen Grammar Schools geschaffen und keine weiteren Selektionen aufgrund der 11-Plus stattfinden sollten. Auswahl soll nur dort enden, wo es einen lokalen Bedarf dafür gibt. Vergleichbar ist dieser Schultyp mit unseren Gymnasien.
Grant Maintained Schools	Staatliche Schulen in England und Wales, die von der Zentralregierung durch die Funding Agency for Schools finanziert wird

<sup>150</sup> Edubase, [www.edubase.gov.uk/Glossary.aspx](http://www.edubase.gov.uk/Glossary.aspx)

Her Majesty's Chief Inspector of Schools in England	oberste Schulinspektionsbehörde von England
Her Majesty's Inspectorate	Schulinspektion
HMI	siehe oben
Key Stage	Hauptabschnitte während der Pflichtschulzeit, insgesamt gibt es vier mit 7, 11, 14 und 16 Jahren
LEA, local education authority	Lokale/örtliche Bildungsbehörde
League tables	= Performance Tables: The DfES publishes comparative secondary and 16-18 performance tables each year. The tables report achievements in public examinations and vocational qualifications in secondary schools and FE sector colleges. Primary school performance tables are published by local education authorities and report the achievements of pupils at the end of Key Stage 2.
LSC	Learning and Skills Council for England
Mainstream schools	Gehört zu und bezieht sich auf die Hauptausrichtung in Bezug auf "Normalität" oder "Standard" im Gegensatz zu Sonderschulen.
Maintained School	eine öffentlich vom Staat erhaltene Schule
MP	Member of Parliament
NDPB	Non-Departmental Public Bodies
NGfL	National Grid for Learning – national focal point for learning on the Internet
NVQs	National Vocational Qualifications, berufliche Abschlüsse
National Records of Achievements	einheitliche Leistungshefte
OFSTED	Office for Standards in Education
PSHE	Personal, Social and Health Education
PUMA-Reformen	Public Management Reformen
Pupil Referral Unit	eine Extrainheit innerhalb von LEA unterstellten Schulen, die Kinder mit besonderem Förderbedarf gesondert unterrichtet und fördert: "Pupil Referral Units are a type of school established and maintained by a local education authority to provide education for children of compulsory school age who may otherwise not receive suitable education. The focus of the units should be on getting pupils back into a mainstream school, and pupils may include teenage mothers, pupils excluded from school, school phobics and pupils in the assessment phase of a statement." <sup>151</sup>
QCA	Qualifications and Curriculum Authority, Behörde für Lehrplan und Leistungsbeurteilung
Registered Inspector	anerkannter Schulinspektor
RSG	Revenue Support Grant
RTIA	Receipts taken into Account, Einkünfte werden berücksichtigt

<sup>151</sup> <http://www.parentcentre.gov.uk/find.cfm?topicAreaId=121>, unter dem Link Glossary und PRU, Download: 4. Juni 2003, Last Update: ?

SATs	Standard Assessment Tasks = einheitliche Prüfungsaufgaben
School Curriculum and Assessment Authority	Behörde für Lehrpläne und Leistungsbeurteilung
School governing body	Verwaltungsrat einer Schule
School performance table	Schulleistungstabellen
School records	Leistungsberichte
School visit	Schulbegehung
SEN	Special Educational Needs, sonderpädagogischer Bedarf
Sixth Form Colleges	Studienvorbereitende Bildungsgänge
Special Schools	Staatliche Schulen in England und Wales, die von den LEAs finanziert werden für bestimmte Schüler mit sonderpädagogischem Bedarf. Vergleichbar mit Sonderschulen in Österreich
Specialist Schools	Diese Art von Schulen umfasst Technik-, Sprachen-, Sport- und Kunstschulen, die in England vorkommen. Vergleichbar mit berufsbildenden Schulen bzw. Schulen mit besonderem Schwerpunkt.
TTA	Teacher Training Agency = Dienst für Lehrerausbildung
Voluntary Aided school	Schulen in England und Wales, die von der LEA erhalten werden, mit einer Stiftung (üblicherweise eine religiöse Einrichtung), die die meisten der Schulverwaltungsräte stellt und ernennt. Der Schulverwaltungsrat dient auch als Zulassungsbehörde.
Voluntary Controlled school	Schulen in England und Wales, die von der LEA erhalten werden, mit einer Stiftung (üblicherweise eine religiöse Einrichtung), die einige – aber nicht die meisten – der Schulverwaltungsräte ernennt. Die LEA ist die Zulassungsbehörde.
Voluntary Grammar Schools	Subventionsunterstützte, öffentlich erhaltene, integrierte Schulen in Nordirland, die sowohl protestantische als auch römisch-katholische Schüler aufnimmt.
Voluntary Maintained Schools	Schulen in Nordirland, die hauptsächlich von der katholischen Kirche geführt werden

## 15 Literaturverzeichnis

### 15.1 Bücher

**Ball Stephen J.**, Education Reform – A critical and post-structural approach, Open University Press, Buckingham, Philadelphia, 1994

**Boyne George A., Farrell Catherine, Law Jennifer, Powell Martin, Walker Richard M.**, Evaluating Public Management Reforms - Principles and Practice, Open University Press, Buckingham, Philadelphia, 2003

**Feintuck Mike**, Accountability and Choice in Schooling, Open University Press, Buckingham, Philadelphia, 1994

**Hablützel Peter; Haldemann Theo; Schedler Kuno; Schwaar Karl**, (Hrsg.): Umbruch in Politik und Verwaltung. Ansichten und Erfahrungen zum New Public Management in der Schweiz, Bern/Stuttgart/Wien, 1995

**Haldemann Theo**, Internationale Entwicklungen im Bereich des New Public Management und der wirkungsorientierten Verwaltungsführung – Übersicht und Vergleich. In: Hablützel Peter; Haldemann Theo; Schedler Kuno; Schwaar Karl (Hrsg.): Umbruch in Politik und Verwaltung. Ansichten und Erfahrungen zum New Public Management in der Schweiz, Bern/Stuttgart/Wien, 1995

**Holloway David, Education**, S. 194 – 212, in: Horton Sylvia, Farnham David, (Hrsg.), Public Management in Britain, Palgrave, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York, 1999

**Horton Sylvia, Farnham David**, (Hrsg.), Public Management in Britain, Palgrave, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York, 1999

**Juranek Markus**, Schulverfassung und Schulverwaltung in Österreich und in Europa, Band II, Zur Entwicklung einer euroäischen Schulverwaltung, Verlag Österreich, Wien, 1999

**Neisser Heinrich, Meyer Renate, Hammerschmid Gerhard**, Kontexte und Konzepte des New Public Management, in: Neisser Heinrich, Hammerschmid Gerhard, (Hrsg.), Die innovative Verwaltung – Perspektiven des New Public Management in Österreich, 18. Auflage, Schriftenreihe des Zentrums für Angewandte Politikforschung, Wien,. 1998

**Neisser Heinrich, Hammerschmid Gerhard**, (Hrsg.), Die innovative Verwaltung – Perspektiven des New Public Management in Österreich, 18. Auflage, Schriftenreihe des Zentrums für Angewandte Politikforschung, Wien,. 1998

**Niederkofler Carmen**, Verwaltungsmodernisierung im Vereinigten Königreich am Beispiel von Citizen's Charter und Service First, Diplomarbeit, Innsbruck, 2000

**Pollitt Christopher, Birchall Johnston, Putnam Keith**, Decentralising Public Service Management, Macmillan Press Ltd, Houndsmill, London, 1998

**Promberger Kurt, Niederkofler Carmen, Bernhart Josef**, Dienstleistungscharters – Was kann sich der Bürger von der öffentlichen Verwaltung erwarten?, Management und Unter-

nehmenskultur, Schriftenreihe der Europäischen Akademie Bozen, Band 4, Linde Verlag, Wien, 2001

**Reichard Christoph**, Die „New Public Management“ – Debatte im internationalen Kontext, S. 244, in: Reichard Christoph, Wollmann Hellmut (Hrsg.), Kommunalverwaltung im Modernisierungsschub?, Birkhäuser Verlag, Stadtforschung Aktuell, Basel, Boston, Berlin, 1996

**Reichard Christoph, Wollmann Hellmut**, (Hrsg.), Kommunalverwaltung im Modernisierungsschub?, Birkhäuser Verlag, Stadtforschung Aktuell, Basel, Boston, Berlin, 1996

## 15.2 Online im Internet

Adult Learning Inspectorate, Online im Internet: URL: <http://www.ali.gov.uk/>, Download: 30. April 2003

Audit Commission, Online im Internet: URL: <http://www.audit-commission.gov.uk/>, Download: 30. April 2003

Audit Commission, Online im Internet: URL: <http://www.audit-commission.gov.uk/reports/GUIDANCE.asp?CatID=ENGLISH^LG^SUBJECT^LG-DU^GUIDANCE^ABOUT-LEA&ProdID=F855A1F7-C267-4FDB-9D45-C15B0A34C64F&prodType=GUIDANCE>, Download: 13. Juni 2003

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst, Gehler: EU-Bildungsminister/innen beschließen Benchmarks im Bildungsbereich, Online im Internet: URL: <http://www.bmbwk.gv.at/start.asp?OID=9398>, Download: 11. September 2003, Update: 5. Mai 2003

Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kunst, Schwerpunkte im Bildungswesen, Online im Internet: URL: <http://www.bmbwk.gv.at/doprint.asp?OID=2105&front=1&body=> Download: 20. März 2003, Update: März 2003

Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kunst, Zukunftskommission, Online im Internet: URL: <http://www.bmbwk.gv.at/print.asp?OID=9733&front=1&wos=1>, Download: 11. September 2003, Update: Mai 2003

Cabinet Office, Non-Departmental Public Bodies: A Guide for Departments, Online im Internet: URL: <http://www.cabinet-office.gov.uk/agencies-publicbodies/guiddepts/docs/NDPB%20GUIDE%202000.pdf>, Download: 2. Juni 2003, Last Update: März 2000

Connexions, Online im Internet: URL: <http://www.connexions.gov.uk/>, Download: 2. Juni 2003

Department for Education and Employment, DfEE Circular 15/2000, Online im Internet: URL: [http://www.dfes.gov.uk/publications/guidanceonthelaw/dfeepub/mar00/15\\_20/15\\_2000.doc](http://www.dfes.gov.uk/publications/guidanceonthelaw/dfeepub/mar00/15_20/15_2000.doc), Download: 13. Mai 2003, Last Update: März 2000



Department for Education and Skills, A Summary: Excellence for all: Meeting Special Educational Needs: A programme of action, Online im Internet: URL: <http://www.dfes.gov.uk/senap/summary.shtml>, Download: 13. Mai 2003

Department for Education and Skills, Childcare Strategy, Online im Internet: URL: <http://www.dfes.gov.uk/eydcp/>, Download: 2. Juni 2003

Department for Education and Skills, Childcare, Online im Internet: URL: <http://www.dfes.gov.uk/childcare/chldcare.doc>, Download: 2. Juni 2003, Last Update: 1998

Department for Education and Skills, Curriculum & Standards, Code of Practice on Local Education Authority – School Relations, Online im Internet: URL: <http://www.standards.dfes.gov.uk/lea/codeofpractice.pdf?version=1> (Ref: DfEE 0027/2001), Download: 12 Mai 2003

Department for Education and Skills, Curriculum & Standards, Code of Practice on Local Education Authority – School Relations, Annexes 1–5, Online im Internet: URL: <http://www.standards.dfes.gov.uk/lea/codeofpracannexes.pdf?version=1> (Ref: DfEE 0035/2001), Download: 12. Mai 2003

Department for Education and Skills, Delivering Results, A Strategy to 2006, Online im Internet: URL: <http://www.dfes.gov.uk/delivering-results/pdf/DfES-Strategic%20Framework.pdf>, Download: 28. April 2003, Last Update: Dezember 2002

Department for Education and Skills, Departmental Report, Section B: Expenditure and Investment, Online im Internet: URL: <http://www.dfes.gov.uk/deptreport2002/pdf/03-B04-05.pdf>, Download: 5. Mai 2003

Department for Education and Skills, Edubase, Glossary of Terms, Online im Internet: URL: [www.edubase.gov.uk/Glossary.aspx](http://www.edubase.gov.uk/Glossary.aspx), Download: 20. Mai 2003

Department for Education and Skills, Fair Funding, Online im Internet: URL: <http://www.dfes.gov.uk/fairfunding/index.shtml>, Download: 30. April 2003

Department for Education and Skills, Green Paper: 14 – 19: Opportunity and Excellence, Online im Internet: URL: <http://www.dfes.gov.uk/14-19/>, Download: 3. April 2003

Department for Education and Skills, Homework: Guidelines for Primary and Secondary Schools, Online im Internet: URL: <http://www.dfes.gov.uk/homework/>, Download: 4. Juni 2003, Last Update: November 1998

Department for Education and Skills, Learning & Skills Gateway, Online im Internet: URL: <http://www.dfes.gov.uk/learning&skills/index.shtml>, Download: 17. Juli 2003, Last Update: 17. Juli 2003

Department for Education and Skills, Meeting Special Educational Needs: A Programme of Action, Online im Internet: URL: <http://www.dfes.gov.uk/senap/senap.doc>, Download: 13. Mai 2003

Department for Education and Skills, Milestones and Targets for Delivery, Online im Internet: URL: <http://www.dfes.gov.uk/delivering-results/pdf/DfES-Strategic%20Frame-POSTER.pdf>, Download: 28. April 2003, Last Update: Dezember 2002

Department for Education and Skills, Ministerial Team, Online im Internet: URL: <http://www.dfes.gov.uk/insidedfes/index.shtml>, Download: 28. April 2003

Department for Education and Skills, National Statistics, Statistics of Education: Education and Training Statistics for the United Kingdom, Online im Internet: URL: [http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed\\_trainingfinal.pdf](http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0368/ed_trainingfinal.pdf), Download: 21. Mai 2003, Last Update: 2002 edition

Department for Education and Skills, Schools Achieving Success, Online im Internet: URL: <http://www.dfes.gov.uk/achievinguccess/index.shtml>, Download: 3. April 2003, Last Update: 2001

Department for Education and Skills, Special Educational Needs (SEN), A Guide for Parents and Carers, Online im Internet: URL: <http://www.dfes.gov.uk/sen/documents/ACF5DF.pdf>, Download: 4. Juni 2003, Last Update: 2001

Department for Education and Skills, Standards Funds, Online im Internet: URL: <http://www.dfes.gov.uk/standardsfund/>, Download: 13. Mai 2003

Department for Education and Skills, The Board and Who's Who Organisation Chart, Online im Internet: URL: <http://www.dfes.gov.uk/insidedfes/whoswho/>, Download: 28. April 2003

Department for Education and Skills, The National Curriculum, Primary School, Key Stage 2, Online im Internet: URL: [http://www.dfes.gov.uk/performanceables/primary\\_02/psec2.shtml](http://www.dfes.gov.uk/performanceables/primary_02/psec2.shtml), Download: 30. April 2003

Department for Education and Skills, The Parents Centre, Admissions and Applications, Online im Internet: URL: <http://www.dfes.gov.uk/parents/schooladmin/home.cfm?fuseaction=doc15>, Download: 16. Mai 2003

Department for Education and Skills, The Parents Centre, Choosing a School, Online im Internet: URL: <http://www.dfes.gov.uk/parents/choosing/home.cfm?fuseaction=doc7>, Download: 30. April 2003

Department for Education and Skills, The Parents Centre, Choosing a School, Online im Internet: URL: <http://www.dfes.gov.uk/parents/choosing/home.cfm?fuseaction=doc9>, Download: 30. April 2003

Department for Education and Skills, The Parents Centre, Education Action Zones, Online im Internet: URL: <http://www.dfes.gov.uk/parents/choosing/home.cfm?fuseaction=doc6>, Download: 30. April 2003

Department for Education and Skills, The Parents Centre, Glossar, Online im Internet: URL: <http://www.dfes.gov.uk/parents/help/home.cfm?fuseaction=doc2>, Download: 30. April 2003

Department for Education and Skills, The Parents Centre, Local Education Authorities (LEAs), Online im Internet: URL: <http://www.dfes.gov.uk/parents/choosing/home.cfm?fuseaction=doc3>, Download: 30 April 2003

Department for Education and Skills, The Parents Centre, Online im Internet: URL: <http://www.dfes.gov.uk/parents/choosing/home.cfm?fuseaction=doc6>, Download: 30. April 2003

Department for Education and Skills, The Parents Centre, Online im Internet: URL: [http://www.dfes.gov.uk/parents/formats/pop\\_ups/dsp\\_pop\\_govbodies.cfm](http://www.dfes.gov.uk/parents/formats/pop_ups/dsp_pop_govbodies.cfm), Download: 30. April 2003

Department for Education and Skills, The Parents Centre, Online im Internet: URL: [http://www.dfes.gov.uk/parents/formats/pop\\_ups/dsp\\_pop\\_govbodies.cfm](http://www.dfes.gov.uk/parents/formats/pop_ups/dsp_pop_govbodies.cfm), Download: 30. April 2003

Department for Education and Skills, Value Added, [http://www.dfes.gov.uk/performancetables/vap\\_02/docB.shtml](http://www.dfes.gov.uk/performancetables/vap_02/docB.shtml), Download: 17. September 2003

Department for Education and Skills, Welcome, Online im Internet: URL: <http://www.dfes.gov.uk/findoutmore/index.shtml>, Download, 30. April 2003

Europäische Union, 2503. Tagung des Rates - BILDUNG, JUGEND UND KULTUR - am 5. und 6. Mai 2003 in Brüssel, 8430/1/03 REV 1 (de) (Presse 114), Online im Internet: URL: <http://ue.eu.int/pressData/de/educ/75743.pdf>, Download: 11. September 2003

Europäische Union, Dialog mit den Bürgern, Vereinigtes Königreich, Online im Internet: URL: <http://europa.eu.int/scadplus/citizens/de/uk/10783.htm>, Download: 6. Februar 2003, Last Update: 3. August 1998

Europäische Union, Glossar, Online im Internet: URL: <http://europa.eu.int/scadplus/leg/de/cig/g4000k.htm#k12>, Download: 12. September 2003

Eurydice, England, Wales and Northern Ireland, Online im Internet: URL: [http://www.eurydice.org/Doc\\_intermediaires/descriptions/de/frameset\\_descr.html](http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/descriptions/de/frameset_descr.html), Download: 3. April 2003, Last Update: September 2002

Eurydice, The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), Online im Internet: URL: [http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print\\_all.asp?tablename=UK\\_VO\\_11](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=UK_VO_11), Download: 3. April 2003, Last Update: 2001/2002

Eurydice, Zehn Jahre Bildungsreformen im Bereich der Schulpflicht in der Europäischen Union (1983 – 1994), Vereinigtes Königreich (England und Wales), Online im Internet: URL: <http://www.eurydice.org/Documents/ref/de/FrameSet.htm>, Download: 3. April 2003

Her Majesty's Stationary Office, Education (School Records) Regulations, Online im Internet: URL: [http://www.hmsso.gov.uk/cgi-bin/htm\\_hl3?URL=http://www.hmsso.gov.uk/si/si1989/Uksi\\_19891261\\_en\\_1.htm&STEMME](http://www.hmsso.gov.uk/cgi-bin/htm_hl3?URL=http://www.hmsso.gov.uk/si/si1989/Uksi_19891261_en_1.htm&STEMME)

[R=en&WORDS=education+school+records+regulations+1989+&COLOUR=Red&STYLE=s#muscat\\_highlighter\\_first\\_match](#), Download: 13. Mai 2003, Last Update: 25. Juli 1989

National Curriculum Online, Online im Internet: URL: <http://www.nc.uk.net>, Download: 13. Mai 2003

National Curriculum Online, The National Curriculum for England: English, Online im Internet: URL: <http://www.nc.uk.net/download/En.doc> zu finden. Download: 13. Mai 2003, Last Update: 1999

OECD, Lernen für das Leben, erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudie PISA 2000, Online im Internet: URL: [http://www.oecd.org/Docs/Download/PI-SA2001\(deutsch\).pdf](http://www.oecd.org/Docs/Download/PI-SA2001(deutsch).pdf), Download: 28. Mai 2003, Last Update: 2001

OFSTED, Our Role, <http://www.ofsted.gov.uk/howwework/>, Download: 29. April 2003

Regierungsprogramm der Österreichischen Bundesregierung für die XXII. Gesetzgebungsperiode, Online im Internet: URL: <http://www.austria.gv.at/regierungsprogramm.pdf>, Download: 11. September 2004, Update: 28. Februar 2003

Teachers Net, Panda Report, Online im Internet: URL: <http://www.teachernet.gov.uk/management/tools/panda/>, Download: 13. Juni 2003

The National Audit Office, Online im Internet: URL: <http://www.nao.gov.uk/>, Download: 30. April 2003

The Qualification and Curriculum Authority, Designing and Timetabling the Primary Curriculum, A practical Guide for Key Stages 1 and 2, Online im Internet: URL: [http://www.qca.org.uk/ca/5-4/designing\\_and\\_timetabling\\_primary\\_web.pdf](http://www.qca.org.uk/ca/5-4/designing_and_timetabling_primary_web.pdf), Download: 13. Mai 2003, Last Update: 2002

The Qualification and Curriculum Authority, GCSE examination results 1992-200, Online im Internet: URL: [http://www.qca.org.uk/rs/statistics/gcse\\_results.asp](http://www.qca.org.uk/rs/statistics/gcse_results.asp), Download: 19. Mai 2003, Last Update: 2. September 2002

The Qualification and Curriculum Authority, National Curriculum 5 – 14 Education, Online im Internet: URL: [http://www.qca.org.uk/ca/5-14/gen5\\_14.asp](http://www.qca.org.uk/ca/5-14/gen5_14.asp), Download: 19. Mai 2003, Last Update: 4. November 2002

The Qualification and Curriculum Authority, National Qualifications, Key Skills, Online im Internet: URL: <http://www.qca.org.uk/nq/ks/>, Download: 19. Mai 2003, Last Update: 9. Mai 2003

The Qualification and Curriculum Authority, National Qualifications, Introduction to Qualifications, Online im Internet: URL: <http://www.qca.org.uk/nq/framework/index.asp#gcse>, Download: 19. Mai 2003, Last Update: 9. Mai 2003

The Qualification and Curriculum Authority, Tests and Tasks, Online im Internet: URL: <http://www.qca.org.uk/ca/tests/>, Download: 19. Mai 2003, Last Update: 26. Februar 2003

The Qualifications and Curriculum Authority, DfEE, Assessment and Reporting Arrangements, Years 1 and 2, and Reception - 2003, Online im Internet: URL: [http://www.qca.org.uk/ca/tests/ks1/ks1\\_ara\\_2003.pdf](http://www.qca.org.uk/ca/tests/ks1/ks1_ara_2003.pdf), Download: 15. Mai 2003, Last Update: 2002

The Standards Site, Online im Internet: URL: <http://www.standards.dfee.gov.uk/>

The Standards Site, The Core Principles - Teaching and Learning, School Improvement, System Wide Reform, Online im Internet: URL <http://www.standards.dfee.gov.uk/seu/coreprinciples1/core-principles.doc>, Download: 13. Juni 2003, Last Update: 28. April 2003

Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten, Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a.M./Berlin, 4. Juli 2003, [http://www.dipf.de/aktuelles/PISA\\_VerglProjStudie-aktuell.pdf](http://www.dipf.de/aktuelles/PISA_VerglProjStudie-aktuell.pdf), Download: 19. September 2003

Weiß Manfred, Institutionelle Arrangements und Zielerreichung im Schulbereich: Zur Wirksamkeit von Konzepten des New Public Management, [http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/publikationsverzeichnis/50weiss\\_volltext.pdf](http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/publikationsverzeichnis/50weiss_volltext.pdf), Download: 19. September 2003

Weiß Manfred, Quasi-Märkte als Steuerungsregime im Schulbereich – Vortrag auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Sektion Bildung und Erziehung, am 11. Oktober 2002 in Leipzig – <http://www.soziologie.de/sektionen/b01/beitraege1.pdf>, Download: 8. September 2003

### 15.3 Email-Auskünfte

Auskunft via E-Mail von Anne Howat, Department for Education and Skills, [Information.PEU@dfes.gsi.gov.uk](mailto:Information.PEU@dfes.gsi.gov.uk) am 10. Juni 2003, auf Anfrage vom 4. Juni 2003