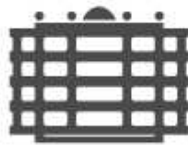


CLASS MATTERS?

ZUM VERHÄLTNIS VON
SCHULBILDUNG UND SOZIALER UNGLEICHHEIT
IN GROSSBRITANNIEN

Staatsexamensarbeit



TECHNISCHE UNIVERSITÄT
CHEMNITZ

vorgelegt von
TINA TIPPMANN

betreut durch
PROF. DR. HANS KASTENDIEK

Chemnitz 2003

Selbstständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit, die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und nur unter Zuhilfenahme der angegebenen Quellen sowie der Hinweise meines Betreuers angefertigt zu haben. Die aus fremden Quellen direkt und indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

.....

Chemnitz, im März 2003

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei Professor Hans Kastendiek für die stets sehr hilfreiche Unterstützung und die gute Betreuung beim Anfertigen dieser Arbeit bedanken. Ich danke zudem meinen Eltern genauso wie Danny Reuter für das geduldige Korrigieren und die vielen nützlichen Hinweise.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Class matters? Klassenbegriff und Klassenbewusstsein in der britischen Gesellschaft	3
2.1	Der Klassenbegriff – Zum Unterschied von Klasse und Schicht	3
2.1.1	Klasse – Grundeinheit marxistischer Dichotomie	3
2.1.2	Schicht – Die Antwort der modernen Soziologie	4
2.2	Sozialstruktur und Klassenbewusstsein der britischen Gesellschaft	5
2.2.1	Sozialstruktur: Klassisches vs. modernes Strukturmodell	6
2.2.2	<i>Class consciousness</i> : Objektive vs. subjektive Schichtzurechnungen	7
2.3	Großbritannien auf dem Weg in das 21. Jahrhundert – Der Weg in eine klassenlose Gesellschaft?	10
2.3.1	Aufbau des Wohlfahrtsstaates unter Labour	11
2.3.2	Wachsende Ungleichheit unter Thatcher und Major	12
2.3.3	<i>Classless society</i> – Ein Ideal, viele Lesarten?	13
2.4	Zwischenergebnisse	14
3	Bildungsbegriff, Bildungsaufgaben und Bildungswesen – Gleiche oder gleichartige Voraussetzungen für jedermann?	16
3.1	Der Bildungsbegriff – Zum Unterschied von Bildung und Erziehung	16
3.2	Bildung als Grundrecht – Von der Unentbehrlichkeit einer Schulbildung	19
3.3	Zum Verhältnis von Bildung und Sozialer Gleichheit	22
3.4	Das Schulbildungswesen in England und Wales	25
3.5	Zwischenergebnisse	30

4 Die Bildungspolitik in Großbritannien – Auf dem Weg zur Chancengleichheit?	31
4.1 Vom kirchlichen zum staatlichen Bildungswesen – Die Entwicklung bis Mitte des 20. Jahrhunderts	31
4.1.1 Die Situation vor 1800 – Lateinschulen als Ursprung des Schulwesens	31
4.1.2 Industrialisierung und soziale Frage	32
4.1.3 Reformversuche und Kampf ums Bildungsmonopol.....	34
4.1.4 Der <i>Foster Act</i> 1870 und die Revisionen bis 1944	37
4.2 Bildungspolitische Meilensteine der Nachkriegszeit.....	38
4.2.1 Der <i>Butler Act</i> von 1944	39
4.2.2 Die Einführung der <i>Comprehensive Schools</i> in den 1960er Jahren	41
4.3 ' <i>Thatcherite</i> ' conservatism – Devolution und Zentralisierung in achtzehn Jahren konservativer Bildungspolitik	43
4.3.1 Thatcherismus – Die Vermischung neo-liberaler und neo-konservativer Ideologien.....	44
4.3.2 <i>Parental choice, open enrolment</i> und <i>opting out</i> – Die Schulen auf dem Weg zur Selbstverwaltung	45
4.3.3 Nationales Curriculum und <i>Key Stage</i> -Examina	47
4.4 <i>Education, education, preservation</i> – Die Bildungspolitik <i>New Labours</i> eine Fortführung konservativer Ideologie?	51
4.4.1 Was ist neu an <i>New Labour</i> ?	52
4.4.2 <i>Education as number one priority</i> – Auf dem Weg zum Wahlsieg 1997	53
4.4.3 <i>Improving schools, improving standards</i> – Die Bildungspolitik seit 1997	56
4.5 Zwischenergebnisse	62

5 Class matters! Zum Verhältnis von Schulbildung und sozialer Ungleichheit in Großbritannien	63
5.1 Synopsis – Zu den Ursachen sozialer Ungleichheiten im Schulsystem Großbritanniens	63
5.2 <i>Reproduction</i> – Zum Einfluss familiärer Faktoren auf die schulische Entwicklung eines Kindes	64
5.3 <i>Comprehensive Reform</i> – Chancengleichheit durch Gesamtschule?	68
5.4 <i>Parental Choice</i> – Zum Zusammenspiel größerer Entscheidungsfreiheit und wachsender sozialer Ungleichheit	72
5.5 Bildung in der Wissensgesellschaft – Neue Möglichkeiten des Lebensentwurfes als Ursache für soziale Ungleichheiten?	75
5.6 Zwischenergebnisse	77
6 Zusammenfassung	79
Bibliographie	82
 Anhang	
A – Abbildungsverzeichnis	I
B – Abkürzungsverzeichnis	III
C – Bildungspolitische Meilensteine in der Geschichte Großbritanniens	IV

1 Einleitung

In einer Zeit des technischen, ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Wandels, in der Produktionsabläufe weitgehend von Computern übernommen und handwerkliche von akademischen Berufen abgelöst werden, ist die Bildung zu einem der wichtigsten Faktoren für den Fortschritt eines Landes geworden. Um so bedenklicher erscheint es da, dass in einem Land wie Großbritannien – einstmals die Wiege der Industriellen Revolution – große Teile der Bevölkerung einen unzureichenden Bildungsstand besitzen, da ihnen der Zugang zum Wissen aufgrund fehlender finanzieller Mittel erschwert oder sogar verweigert wird.

Aber, ist dem wirklich immer noch so oder hat sich diese stereotype Vorstellung inzwischen überholt? Glaubt man Politikern wie John Major oder auch Tony Blair, so ist Großbritannien heute eine *classless society* in der jedem die gleichen Chancen, unabhängig seiner sozialen Herkunft, gewährt werden. Handelt es sich hierbei um eine individuelle Definition der klassenlosen Gesellschaft oder hat sich die Bevölkerungsstruktur des Inselstaates wirklich geändert und es existieren kaum noch soziale Ungleichheiten?

Wie der Titel bereits ankündigt wird die vorliegende Arbeit der zentralen Frage nachgehen, ob die britische Gesellschaft nach wie vor durch seine sozialen Schichten geprägt ist (*class matters* im Sinne von Klassenangelegenheiten) und inwiefern die soziale Herkunft über die Chancen im Leben eines jeden Menschen entscheidet (*class matters* als Frage, ob Klasse eine Rolle spielt). Dabei wird Großbritannien auf seinem bildungspolitischen Weg vom frühen neunzehnten bis in das einundzwanzigste Jahrhundert begleitet. Da sich im Verlauf der Geschichte des Vereinigten Königreiches die vier zugehörigen Länder Nordirland, Schottland, Wales und England sehr weit auseinander entwickelt haben, findet man heute große Divergenzen hinsichtlich des gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Lebens. Während beispielsweise Schottland zum jetzigen Zeitpunkt gewissermaßen autonom ist und mit Hilfe eines eigenen Parlaments selbstständig Entscheidungen treffen kann, untersteht Wales noch immer weitgehend der Politik Londons. Darin liegt auch die Tatsache begründet, dass die Bildungssysteme in England und Wales identisch sind und sich von dem eher kontinental ausgerichteten und beispielsweise mit Deutschland vergleichbaren Erziehungswesen Schottlands unterscheiden. Die folgende Untersuchung beschränkt sich auf das Schulsystem von England und

Wales, die auf ganz Großbritannien zutreffenden Aussagen sind als solche kenntlich gemacht.

In einem ersten theoretischen Teil soll mit Hilfe ausgewählter und für die weitere Argumentation relevanter Kriterien herausgefunden werden, wie stark das Klassenbewusstsein in der Bevölkerung vorhanden ist und inwiefern die Erfolgchancen im Leben des Einzelnen davon abhängig gemacht werden können.

Daran anschließend wird es um den Bildungsbegriff an sich und erstmals auch um das Verhältnis zwischen Bildung und sozialer Gleichheit gehen. Dabei soll erörtert werden, inwieweit die jeweils in der englischen Verfassung festgeschriebenen Rechte mit der Realität im Einklang stehen und in welchem Maße die wechselseitige Beziehung zwischen Bildung und sozialer Ungleichheit von Belang ist.

Nachfolgend soll die Bildungspolitik Großbritanniens im Hinblick darauf untersucht werden, welche Bemühungen für die soziale Gleichheit jedes Einzelnen im Laufe der Jahrhunderte unternommen wurden. Die zentrale Frage wird sein, ob die durchgeführten bildungspolitischen Reformen die soziale Ungleichheit beseitigt oder eher verstärkt haben.

Im letzten Teil werden die im Verlauf der Arbeit gesammelten Erkenntnisse miteinander verknüpft und mögliche Ursachen für gesellschaftliche Differenzen innerhalb des Schulsystems analysiert. Das Ziel der Untersuchung ist es, eine Antwort auf die im Titel gestellte Frage zum Verhältnis von Klasse, Schulbildung und sozialer Ungleichheit zu finden.

2 Class matters? Klassenbegriff und Klassenbewusstsein in der britischen Gesellschaft

Mit den Worten "a term used to categorize people on the basis of background, wealth, manners, accent, privilege"¹ definiert John Kingdom den Begriff Klasse. John Westergaard benutzt die gleiche Bezeichnung "to signify a set of social divisions that arise from a society's economic organisation".² Jede Gesellschaft besteht demnach aus verschiedenen Klassen beziehungsweise Schichten, die sich auf der Grundlage bestimmter Statusmerkmale wie zum Beispiel Einkommen oder auch Bildung ergeben.

Im Folgenden werden zunächst die Begriffe Klasse und Schicht definiert und gegeneinander abgegrenzt, um anschließend verschiedene Ansätze zur Einteilung der britischen Gesellschaft vorzustellen. Eine vergleichende Analyse soll zeigen und begründen, dass sich dabei die Ergebnisse einer objektiven beziehungsweise subjektiven Zuordnung der Menschen in eine der Klassen sehr stark unterscheiden. Abschließend werden die wichtigsten Tendenzen des 21. Jahrhunderts auf dem Weg zur klassenlose(re)n Gesellschaft umrissen.

2.1 Der Klassenbegriff – Zum Unterschied von Klasse und Schicht

2.1.1 Klasse – Grundeinheit marxistischer Dichotomie

Der Begriff *Klasse* bezeichnet in seiner soziologischen Verwendung eine Gruppe von Menschen, die sich in einer gemeinsamen ökonomischen und sozialen Lage befinden.³ Das Klassenkonzept wurde von Karl Marx in entscheidendem Maße geprägt. Für ihn war jede Gesellschaftsform durch die Auseinandersetzung zwischen den einzelnen Klassen gekennzeichnet. Dieser Klassenkampf mündet zwangsläufig in eine Revolution und löst so eine Gesellschaftsform durch eine andere ab.

Die Geschichte aller bisherigen Gesellschaften ist die Geschichte von Klassenkämpfen. Freier und Sklave, Patrizier und Plebejer, Baron und Leibeigener, Zunftbürger und Gesell, kurz, Unterdrücker und Unterdrückte standen in stetem Gegensatz zueinander, führten einen ununterbrochenen, bald versteckten, bald offenen Kampf, einen Kampf, der jedesmal mit einer revolutionären Umgestaltung der ganzen Gesellschaft endete oder mit dem gemeinsamen Untergang der kämpfenden Klassen.⁴

¹ Kingdom (1991), S. 99

² Westergaard (2001), S. 69

³ Encarta Enzyklopädie (2000), "Klasse"

⁴ Marx/Engels (1868), S. 28f.

In der Regel gibt es eine Minderheit, die sich Reichtum aneignen konnte, während die Mehrheit nur über geringe Mittel verfügt und damit in Armut lebt: "[A] small upper class (or *bourgeoisie*) owning the capital needed in production, and the large working class (or *proletariat*) with only their labour to sell, for a wage."⁵ In der feudalen Ordnung war es der Adel, der aus der Monopolisierung von Grund und Boden seine sozialen Herrschaftsrechte ableitete. In der kapitalistischen Gesellschaft steht, so Marx, die Gruppe derjenigen, die ihre Arbeitskraft gegen Lohn verkaufen müssen, einer zweiten Gruppe, die für sich arbeiten lässt und damit ihr Eigentum vermehren kann, gegenüber. Das Verhältnis beruht auf der Ausbeutung der einen durch die anderen, denn "the top class [w]as able to control the state in its own interests – it was 'a ruling class'".⁶

In England ist *class* ein geschichtlich sehr alter Terminus und seine Verwendung steht somit nicht unbedingt in engem Bezug zu dem marxistischen Klassenbegriff.⁷ In der vorliegenden Arbeit soll er damit eine gleichrangige Verwendung neben dem der sozialen Schicht finden.

2.1.2 Schicht – Die Antwort der modernen Soziologie

Um der sozialen Differenzierung in modernen Gesellschaften noch besser gerecht zu werden, ist der Klassenbegriff heute weitgehend durch den der sozialen *Schicht* abgelöst.⁸ Nach wie vor wird eine Bevölkerungsgruppe beschrieben, deren Mitglieder bestimmte gemeinsame Merkmale besitzen und sich von anderen Schichten abgrenzen wollen. Jedoch ist es bei dem Begriff der sozialen Schicht notwendig festzulegen, was genau darunter verstanden wird, denn es kann sowohl der Oberbegriff für Kaste, Stand oder Statusgruppe, als auch ein Synonym für soziale Klasse sein.⁹ Traditionell unterscheidet man zwischen Unter-, Mittel- und Oberschicht, einem US-amerikanischen Muster zufolge unterteilt man jede dieser drei genannten Schichten jeweils wieder in einen oberen und unteren Teil.¹⁰ Abhängig von der Gesellschaftsform sind die Schichten unterschiedlich stark organisiert (zum Beispiel Stände, Zünfte oder religiöse Kasten). In modernen Gemeinschaften jedoch zeigen sich hierarchische Unterschiede vor allem durch

⁵ Kingdom (1991), S. 101

⁶ Ebda.

⁷ Vgl. Lang (2002), "Klasse"

⁸ Vgl. Encarta Enzyklopädie (2000), "Schicht"

⁹ Vgl. Fuchs et al (1988), S. 666f.

¹⁰ Vgl. Lang (2002), "Schicht"

Statusunterschiede und soziale Vorteile. Zwischen den einzelnen Schichten besteht eine sogenannte soziale Distanz, die sich aufgrund der ungleichen Verteilung von ökonomischen Ressourcen, sozialen Positionen und sozialen Rängen ergibt. Charakteristisch für die Mitglieder der Gemeinschaft ist es, sich gegen "untere Schichten" abgrenzen zu wollen.¹¹ Die Abgrenzungskriterien werden oftmals in objektive und subjektive Merkmale unterteilt.¹² Erstere meinen unabänderliche Dinge wie die familiäre Herkunft oder die Hautfarbe, letztere umfassen beeinflussbare Elemente wie die Länge der Ausbildung und der sich daraus ergebende Bildungsstand, der gewählte Beruf und die davon abhängige Höhe des Einkommens, die wiederum die Wahl der Wohngegend lenkt. Aus der Tatsache, dass man die subjektiven Kriterien beeinflussen kann, ergibt sich eine weitere Besonderheit moderner Gesellschaften: die Bemühung nach dem Aufstieg in eine "höhere Schicht". Man spricht dabei von individuellem beziehungsweise kollektivem Auf- und Abstieg. Kollektive Aufstiege sind geschichtliche Vorgänge wie zum Beispiel der Aufstieg eines Teils des Bürgertums oder der ökonomische Aufstieg der Arbeiterschaft in entwickelten Industriegesellschaften und bedeutet eine Platzveränderung ganzer Gesellschaftsschichten.¹³ Der Wandel einer Gesellschaft vollzieht sich allerdings kaum merklich und so bleibt man im Allgemeinen in "seiner" sozialen Schicht. In der Regel bleiben sowohl soziale Auf- als auch Absteiger Einzelgänger, denn den Anschluss in einer anderen Schicht zu finden ist immer mit einigen Schwierigkeiten verbunden.¹⁴

2.2 Sozialstruktur und Klassenbewusstsein der britischen Gesellschaft

Um die Mitglieder einer Gesellschaft kategorisieren zu können bedient man sich verschiedener Modelle.

Yet virtually all modern social analysis [...] divides people by class, sex or age, often by all three. [...] Occupation and family are generally taken as the starting point. From families and jobs flow the patterns of income, values, advantage and social behaviour which go to make up classes.¹⁵

In aller Regel unterscheidet man zwischen drei Modellen, die entweder nach den sozialen Rängen, den beruflichen Funktionen oder der marxistischen Zweiteilung in

¹¹ Vgl. Fuchs et al (1988), S. 667

¹² Vgl. Bahrtdt (1990), S. 130

¹³ Vgl. Bahrtdt (1990), S. 146

¹⁴ Vgl. Bahrtdt (1990), S. 143

¹⁵ Adonis/Pollard (1997), S.6

Bourgeoisie und Proletariat fragen. "Rangordnungsmodelle" unterteilen nach Merkmalen wie Bildung, Einkommen und Wohnverhältnissen. Eine mögliche Gliederung gemäß dem "funktionalistischen Modell" wäre die in Arbeiter, Angestellte und Manager. Das sogenannte "dichotome Modell" geht auf die Idee der marxistischen Klassengesellschaft zurück.¹⁶ Seit Marx haben marxistisch orientierte Ansätze das Modell der Kassenaufteilung differenziert. Dabei ergeben sich durchaus Übereinstimmungen zwischen *class* und *Schicht*, was wiederum erklärt, warum in Großbritannien *class* häufig im Sinne von *Schicht* verwendet wird. Geht es also um die Einteilung der Gesellschaft, so findet im Deutschen fast ausschließlich der Begriff *Schicht* eine Verwendung, das englische Äquivalent dazu ist *social class*, seltener *social stratum* oder *social layer*.¹⁷

Die Zuordnung zu einer Schicht beziehungsweise *class* hängt jedoch nicht nur davon ab, welches Modell zugrunde gelegt wird, sondern auch vom persönlichen Standpunkt eines jeden Einzelnen. Im Folgenden soll deutlich werden, dass diese beiden Ansätze zum Teil sehr stark auseinander gehen, d.h. objektive statistische Erhebungen und subjektive Umfrageergebnisse nicht immer übereinstimmen.

2.2.1 Sozialstruktur: Klassisches vs. modernes Strukturmodell

Bei der Einteilung der britischen Gesellschaft unterscheidet man heutzutage zwischen dem klassischen und dem modernen Schichtungsmodell. Ersteres stammt aus den 1950er Jahren und basiert auf der Unterteilung der Gesellschaft in sechs Gruppen, die abhängig von Einkommen und Vermögen definiert werden. Der neuere Ansatz wurde durch die Sozialanalyse von Marktforschern beeinflusst und berücksichtigt sowohl die unterschiedlichen Einkommenserwartungen als auch das Maß der sozialen Kontrolle, das der jeweilige Schichtzugehörige über seine Arbeitsbedingungen hat. Das Arbeitsplatzrisiko spielt ebenfalls eine Rolle. Bei Roland Sturm findet sich folgende Übersicht:¹⁸

¹⁶ Vgl. Encarta Enzyklopädie (2000), "Schicht"

¹⁷ Vgl. Fuchs et al (1988), S. 668

¹⁸ Sturm (1997), S.132f.

klassisches Strukturmodell	modernes Strukturmodell
A = obere Mittelschicht (Akademiker, Spitzenbeamter, Geschäftsmann)	"salarial" = Manager, Verwalter (sicherer Arbeitsplatz und hohes Einkommen)
B = Mittelstand (finanziell gut gestellt, gediegenes Leben statt Luxus)	"routine manual" = Büroarbeiter, Verkäufer, Sekretärinnen (untergeordnete Positionen mit ziemlich niedrigem Einkommen)
C1 = untere Mittelschicht (Kleinhändler, mittlere Angestellte)	"petty bourgeoisie" = Landwirte, Kleinrentner (relative Unabhängigkeit aber auch risikoreiche Einbringung ihres Kapitals)
C2 = Facharbeiter	"foremen and technicians" = Vorarbeiter und Techniker in Überwachungsfunktion gegenüber manuell tätigen Mitarbeitern - "Arbeiteraristokratie"
D = an- und ungelernete Arbeiter	"working class" = arbeitende Bevölkerung in Landwirtschaft und Industrie (Arbeitsablauf unter Kontrolle anderer, relativ unsicherer Arbeitsplatz)
E = Restkategorie (Rentner, Witwen, Gelegenheitsarbeiter, Sozialhilfeempfänger)	

Es mag vielleicht verwirren, dass innerhalb des modernen Strukturmodells Büroarbeiter und Sekretärinnen über den Kleinentümern und Technikern stehen. Während die Klassifizierung auf der linken Seite eine klare hierarchische Abfolge hinsichtlich Einkommen und Vermögen von unten (wenig bis gar kein Einkommen) nach oben (sehr vermögend) darstellt, wird auf der rechten Seite zusätzlich das Maß der sozialen Kontrolle berücksichtigt. Damit ist gemeint, dass Kleinentümer zwar ein hohes Maß an Selbständigkeit und Entscheidungsfreiheit besitzen, andererseits jedoch dem Risiko eines Kapitalverlusts ausgesetzt sind. Verkäufer hingegen haben ein eventuell niedrigeres Einkommen, dafür aber einen sichereren Arbeitsplatz und sind von wirtschaftlichen Schwankungen weniger abhängig.

Im Folgenden wird untersucht, zu welchem Ergebnis die Demoskopien hinsichtlich der Sozialstruktur der britischen Gesellschaft kommen und inwiefern die subjektive soziale Einordnung der Bürger davon abweicht.

2.2.2 Class consciousness: Objektive vs. subjektive Schichtzurechnung

Welche Zahlen auch immer von Marktforschern und Soziologen über die Zusammensetzung der britischen Gesellschaft zugrunde gelegt werden, sie stimmen in den wenigsten Fällen mit den Angaben der Befragten, das heißt dem subjektiven

Empfinden, überein. So kommen Adonis und Pollard zu dem Schluss: "Class, like beauty, might seem to be purely in the eye of the beholder."¹⁹

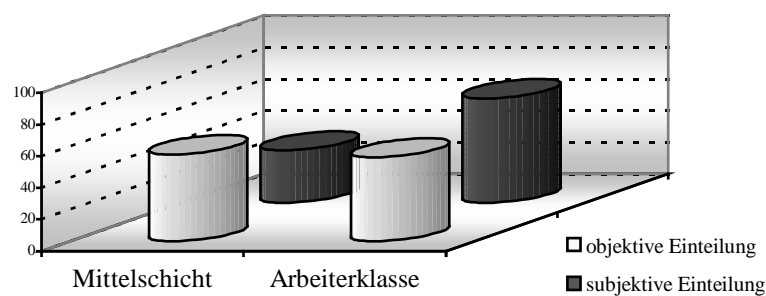
Die nachfolgende Tabelle zeigt die Zusammensetzung der britischen Gesellschaft im Jahr 1991 und basiert dabei auf den Ergebnissen einer objektiven Schichtzurechnung, das heißt der Festsetzung der Schichtzugehörigkeit durch Sozialforscher aufgrund objektiver Merkmale.²⁰

Class	% of heads of households
A Upper Middle-Class	3
B Middle-Class	16
C1 Lower Middle Class	26
C2 Skilled Working Class	26
D Semi- and Unskilled Working Class	17
E Residual	13

Source: *National Readership Survey, NRS Ltd, July 1992-July 1993.*²¹

Aus dieser Tabelle ergibt sich die objektive Einteilung der britischen Gesellschaft mit 45 Prozent für die Mittelschicht (A-C1) und 43 Prozent für die Arbeiterklasse (C2-D). Auf der Grundlage direkter Befragungen erfolgt die subjektive Einteilung mit nur 30 Prozent der Mittelschicht aber 61 Prozent der Arbeiterklasse zugehörig. Die nachfolgende Darstellung soll dies grafisch verdeutlichen.

Abb.1: Schichtzurechnung der Briten: Objektive vs. subjektive Einteilung im Jahr 1991



Erstellt auf Basis von Daten der *Mori Opinion Poll 1991*²²

Es stellt sich immer wieder heraus, dass viele Leute Schwierigkeiten damit haben, sich in eine der Kategorien, in die sie objektiv gehören, einzuordnen. Zwar sind mehr

¹⁹ Adonis/Pollard (1997), S. 10

²⁰ Vgl. Fuchs et al (1988), S. 678

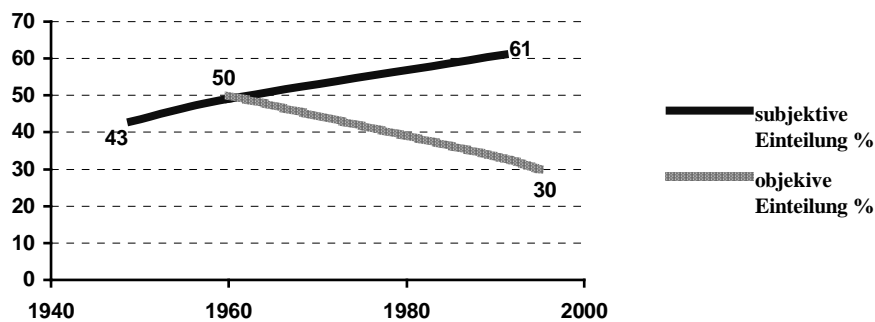
²¹ Adonis/Pollard (1997), S. 8

²² Adonis/Pollard (1997), S. 7

als zwei Drittel der Briten überzeugt, in einer Klassengesellschaft zu leben²³, allerdings lehnen viele für sich selbst die Zugehörigkeit zu den Gruppen A und B ab.²⁴

Die nachfolgende Abbildung zeigt, dass der Anteil derer, die sich selbst als Arbeiterklasse bezeichnen mit 61 Prozent nicht nur auffällig hoch ausfällt, sondern auch gegenüber Umfrageergebnissen aus dem Jahr 1949 (43 Prozent) bedeutend gestiegen ist.²⁵

Abb.2: Objektive und subjektive Schichtzurechnung zur Arbeiterklasse im Wandel der Zeit



Subjektive Einteilung erstellt auf Basis von Daten der *Mori Opinion Poll 1991*²¹, objektive Einteilung erstellt auf Basis von Daten der *Social Mobility Group Oxford*.²²

Das Ergebnis liegt in der Tatsache begründet, dass sich heutzutage auch diejenigen der *Working Class* zuordnen, die von Sozialforschern anders gruppiert werden: mehr als ein Drittel aus den Gruppen A und B, sowie mehr als die Hälfte aus C1.²⁶ Die Darstellung zeigt außerdem die Entwicklung gemäß offiziellen Erhebungen, wonach der Anteil der *working class* von 50 Prozent in den 1960er Jahren auf rund 30 Prozent der Erwerbstätigen im Jahr 1995 gesunken ist.²⁷

Laut Sturm besteht zwar kein Zweifel daran, dass sich die Bevölkerung Großbritanniens von einer durch "manuelle[n] Arbeit dominierten Gesellschaft (blue-collar society) zu einer mehrheitlich auf nicht-manueller beruhenden Gesellschaft (white-collar society) gewandelt hat".²⁸ Die folgenden Kommentare machen allerdings deutlich, dass es offensichtlich nicht einfach bzw. ganz und gar unmöglich ist, die britische Gesellschaft in klar definierte Kategorien zu pressen:

²³ Vgl. Sturm (1997), S. 134

²⁴ Vgl. Adonis/Pollard (1997), S. 7

²⁵ Vgl. Adonis/Pollard (1997), S. 9

²⁶ Vgl. Adonis/Pollard (1997), S. 7

²⁷ Vgl. Sturm (1997), S. 133

²⁸ Sturm (1997), S. 133

In modern Britain, we seem to be left with three class groups, and perhaps a fourth is on the way. Much the largest is the 'classless' middle class, which is engaged in by far the greater part of the work of the country.

(William Rees-Mogg, *The Times*, 14 October 1996)

The present class system is a 'fat cat' upper class, a huge middle class and an underclass. There is no working class anymore.

(John Mortimer, *Daily Mail*, 18 April 1996)

The proportion of working class people enjoying middle class lifestyle is large and rising.

(BBC television reporter, January 1996)²⁹

Für Adonis/Pollard hat sich sogar eine völlig neue Kategorie herausgebildet:

High incomes have begotten super incomes. And super incomes [...] beget super families [...]. The result is the Super Class, a new upper class pulling away from the swathe of lower-paid professionals [...] as surely as the mis-termed 'underclass' is pulling away from the surviving working class.³⁰

Obwohl man sich weder über die Bezeichnung für die einzelnen Klassen, noch über deren Anzahl und Proportionen innerhalb der britischen Gesellschaft einig ist, gilt als sicher, dass das Bewusstsein der Briten darüber, in einer sozial gespaltenen Gesellschaft zu leben, genauso groß ist wie der Glaube daran, dass die Erfolgchancen des Einzelnen von der Schichtzugehörigkeit beeinflusst werden.³¹

Die scheinbar nie abflauenden Diskussionen, die Vielzahl der Veröffentlichungen und nicht zuletzt das große politische Interesse hinsichtlich dieses Themas machen jedenfalls eines unmissverständlich deutlich: "Class has a greater political significance in Britain than anywhere else in the English-speaking world."³²

2.3 Großbritannien auf dem Weg in das 21. Jahrhundert – Der Weg in eine klassenlose Gesellschaft?

Mit kaum einem anderen Land assoziiert man den Begriff "Klassengesellschaft" in dem Maße, wie es bei Großbritannien der Fall ist. "Britain cannot be understood apart from its class system"³³ ist daher eine häufig vertretene Auffassung. Die Bemühungen, Großbritannien in eine klassenlose Gesellschaft zu transformieren, dauern bereits viele Jahrzehnte an. Und doch scheint es ein unlösbares Vorhaben zu sein, wie die folgenden Ausführungen zeigen sollen.

²⁹ zitiert nach Adonis/Pollard (1997), S. 9

³⁰ Adonis/Pollard (1997), S. x

³¹ Vgl. Sturm (1997), S.134f.

³² Kingdom (1991), S. 68

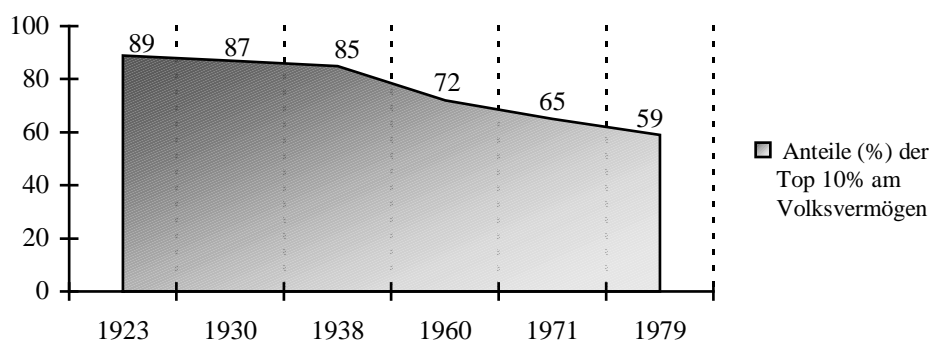
³³ Adonis/Pollard (1997), S. ix

2.3.1 Aufbau des Wohlfahrtsstaates unter Labour

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges bedurfte es zunächst einer Politik, die das zerstörte Land wieder aufbauen und erneut wettbewerbsfähig machen konnte. So verfolgten alle Parteien einen Kurs der *social reconstruction*³⁴, womit der Aufbau des Wohlfahrtsstaates gemeint ist. Der Staat setzte beispielsweise Steuergelder ein, um davon unter anderem allen Bürgern eine kostenlose medizinische Versorgung durch den *National Health Service (NHS)* zu gewährleisten sowie jedem – und damit auch Arbeitslosen, Kranken und Rentnern – ein Mindesteinkommen zu garantieren. Zudem sollte jeder in den Genuss einer unentgeltlichen und gemäß den individuellen Fähigkeiten angepassten Bildung kommen dürfen, für die Begabtesten wurde der höhere Bildungsweg angeboten.³⁵

Der Wohlfahrtsstaat sollte allen Bürgern gleichermaßen Unterstützungen gewähren und tatsächlich schienen die Unterschiede hinsichtlich des Realeinkommens zwischen den Klassen kleiner zu werden.³⁶ Vor allem der Steuerpolitik der Labour-Regierungen in den siebziger Jahren war es zu verdanken, dass die Verteilung von Einkommen und Vermögen in der britischen Bevölkerung weniger ungleich geworden war.³⁷ Während die reichsten zehn Prozent der Gesellschaft vor dem Zweiten Weltkrieg noch über 80 Prozent des gesamten Volksvermögens besaßen, reduzierte sich dieser Anteil in der Nachkriegszeit bis auf 70 Prozent und unter Labour sogar noch weiter auf 59 Prozent. Das nachstehende Diagramm fasst die entsprechenden Daten zusammen:

Abb.3: Sinkender Anteil der reichsten 10 Prozent der Gesellschaft am Volksvermögen



Erstellt auf Basis von Daten nach A.F. Shorrocks³⁸

³⁴ Vgl. Westergaard, S. 70

³⁵ Ebda.

³⁶ Ebda.

³⁷ Vgl. Sturm (1999b), S. 34

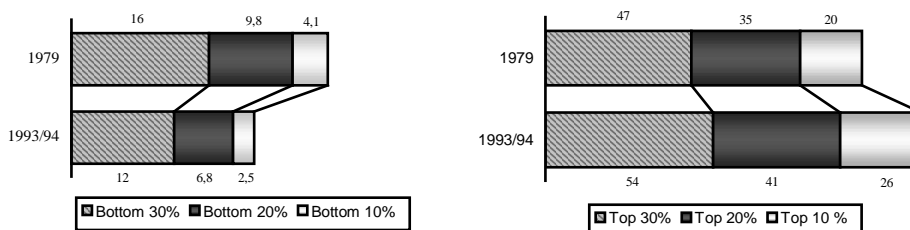
³⁸ Sturm (1997), S. 136

Dieser vielversprechende Trend wurde jedoch ab 1979 von den Konservativen, zunächst unter Margaret Thatcher und ab 1992 unter John Major, nicht nur abgebremst, sondern in seiner Tendenz sogar umgekehrt. Die nachfolgenden Ausführungen werden zeigen, dass sich der Gegensatz zwischen arm und reich in den 1980er Jahren wieder stärker ausprägte.

2.3.2 Wachsende Ungleichheit unter Thatcher und Major

Mit dem Regierungsantritt der Konservativen im Jahre 1979 wurden den sozio-politischen Übereinkommen der 1940er Jahre erstmals nach 35 Jahren der Kampf angesagt. Wesentliche Ziele des Wohlfahrtsstaates, in erster Linie die Chancengleichheit für alle und die Annäherung der Realeinkommen, wurden nicht mehr verfolgt. Die *welfare provisions*, staatliche Unterstützungen und Versorgungsleistungen, wurden erheblich zurückgefahren und so entwickelten sich Ober- und Unterschicht in 18 Jahren konservativer Politik weiter auseinander, anstatt sich anzunähern.³⁹ Die Ungleichheiten in den Einkommen, die Labour in den Jahren zuvor versucht hatte auszugleichen, wurden unter Thatcher wieder verstärkt, indem die ohnehin schon besser Verdienenden steuerlich noch bevorzugt wurden. Das Durchschnittseinkommen wuchs zwischen 1979 und 1992 zwar um 36 Prozent, allerdings profitierten davon nur die reichsten 30 Prozent der britischen Bevölkerung. Die Top zehn Prozent konnten ihr Realeinkommen sogar um 62 Prozent steigern, die ärmsten zehn Prozent dagegen erlitten Einkommensverluste von 17 Prozent.⁴⁰ Die nachfolgenden Säulendiagramme zeigen die prozentualen Anteile am nationalen Einkommen in den Jahren 1979 und 1993/94. Dabei sind auf der linken Seite die unteren und rechts die oberen Einkommenschichten berücksichtigt.

Abb.4: Aufteilung des nationalen Einkommens im Jahr 1997



Erstellt auf Basis von Daten nach *Department of Social Justice*⁴¹

³⁹ Vgl. Westergaard, S.72

⁴⁰ Vgl. Sturm (1997), S. 137

⁴¹ Adonis/Pollard (1997), S. 12

Deutlich sichtbar ist ein Abwärtstrend auf der linken und ein Aufwärtstrend auf der rechten Seite. Während beispielsweise das prozentuale Einkommen der unteren zehn Prozent von 4,1 Prozent im Jahr 1979 auf 2,5 Prozent im Jahr 1993/94 gesunken ist, stieg das der oberen zehn Prozent von 20 auf 26 Prozent – die Ärmsten verloren also fast zwei Prozent, die Reichsten gewannen auf ihr ohnehin schon hohes Einkommen weitere sechs Prozent hinzu.

All diese Zahlen sollen vor allem eines deutlich machen: im Gegensatz zu den Bemühungen der Labour-Regierungen, mit Hilfe einer wohlfahrtsstaatlichen Politik die Chancengleichheit zu erhöhen und die Klassenunterschiede zu reduzieren, vergrößerten die Konservativen erneut die Ungleichheiten innerhalb der britischen Bevölkerung.

2.3.3 *Classless society* – Ein Ideal, viele Lesarten?

Schon vor mehr als 150 Jahren rief Karl Marx in seinem Manifest zum Klassenkampf auf, der die klassenlose Gesellschaft, die den Kapitalismus überwunden hat, als Endziel haben sollte. Dort kann jeder nach seinen individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten leben, nachdem sämtliche Klassenunterschiede und Klassegegensätze aufgehoben worden sind.

Wie die nachstehenden Zitate von John Major und Tony Blair zeigen, scheint man dagegen den Begriff *classless society* in der heutigen Zeit anders auszulegen.

My job is not to say to people: 'Here you are, here is what you want on a plate.' My job is to provide the ladders and then say – work on your goal and aim for it. That is what I mean by the classless society: opportunity for everybody.

John Major, *The Times*, 25 July 1996

Our task is to allow more people to become middle class. The Labour party did not come into being to celebrate working-class people having a lack of opportunity and poverty, but to take them out of it.

Tony Blair, *Sunday Times*, 1 September 1996 ⁴²

John Major strebt nicht etwa die Aufhebung aller Klassen an, wie es von Karl Marx gefordert wurde. Vielmehr sieht er sich und damit auch seine Partei in der Rolle des Wegbereiters einer Chancengleichheit für alle. Die Politik baut die Stufen der sozialen Leiter, hinaufgehen muss sie aber jeder für sich selbst. Wie weit der Einzelne aufsteigen kann hängt allein von seinen Fähigkeiten, vor allem jedoch von seinen Bemühungen, ab.

⁴² zitiert nach Adonis/Pollard (1997), S. 1

Tony Blair sieht die Mission seiner Partei genauso wenig darin, die Klassen völlig aufzuheben. Seine Worte spiegeln wider, dass er sich eher zur politischen Mitte hin öffnet. Die Mehrheit der Leute sollte zur Mittelschicht gehören und die Aufgabe der Politik ist es, ihnen entsprechende Chancen auf dem Weg dahin einzuräumen.

Beide Ansätze zur klassenlosen Gesellschaft, den von Karl Marx und den aus der heutigen Zeit, lassen sich wie folgt zusammenfassen: "Marx had a 'working' classless society in mind [...]; his heirs today proclaim a 'middle' classless society".⁴³ Während Marx an eine völlig neue Gesellschaft gedacht hat, ist heute eine in sich veränderte Gesellschaft gemeint.

Soziale Mobilität und sozialer Wandel mögen sich heutzutage schneller als noch vor 50 Jahren vollziehen, dennoch glaubt aktuellen Umfragen zufolge jeder fünfte Brite nicht daran, dass aus Großbritannien jemals eine klassenlose Gesellschaft werden wird.⁴⁴ Im 21. Jahrhundert befindet sich die britische Gesellschaft also noch immer fest in den Strukturen eines

class system which separates its people as clinically today as it did half a century ago when George Orwell proclaimed England 'the most class-ridden country under the sun'. The classes have changed. But the barriers between them are made of the same old clay: money, education, family and occupation (or lack of them).⁴⁵

Auch die lange Liste der Publikationen mit Titeln wie *Unequal But Fair? A study of Class Barriers in Britain* (Saunders, 1996), *Conflicts About Class* (Lee and Turner, 1996), *The Persistence of Class Inequalities* (Westergaard, 2001) oder *The myth of Britain's Classless Society* (Adonis und Pollard, 1997) scheint diese These eindeutig zu belegen.

2.4 Zwischenergebnisse

Das Kapitel hat gezeigt, dass es verschiedene Wege gibt, eine Gesellschaft zu kategorisieren. In der Soziologie wurde der Begriff "Klasse" von dem modernen Ausdruck "Schicht" abgelöst, denn im deutschen Sprachgebrauch wird "Klasse" eher im marxistischen (dichotomen) Sinne verstanden und ist deshalb für die Einteilung der heutigen Gesellschaft unpassend. Im Englischen hingegen wird *class* zumeist im Sinne von "Schicht" verwendet, wobei Assoziationen wie Ungleichheit und soziale

⁴³ Adonis/Pollard (1997), S.xi

⁴⁴ Vgl. Adonis/Pollard (1997), S.3

⁴⁵ Adonis/Pollard (1997), S.ix

Gegensätze enthalten sind. In dieser Arbeit sollen beide Termini gleichberechtigt nebeneinander Verwendung finden.

Das Kapitel hat nicht gezeigt, dass neben den unterschiedlichen Einkommensniveaus auch Kriterien wie das Konsumverhalten, die Wohnverhältnisse oder die Rasse als Abgrenzungsmerkmale der verschiedenen Schichten gegeneinander benutzt werden. Die Ausführungen sind dahingehend unvollständig, wären jedoch für den Inhalt der Arbeit nicht relevant. Es sollte lediglich deutlich gemacht und festgehalten werden, dass Großbritannien nach wie vor eine Klassengesellschaft darstellt und auch mehr als zwei Drittel der Bevölkerung mit dieser Aussage übereinstimmen. Darüber hinaus sind viele der Meinung, *social class* würde die Erfolgchancen des Einzelnen in der Gesellschaft beeinflussen.⁴⁶ Hierbei prägt "Vor allem die Ausbildung [...] Haltungen, die lange Zeit fortbestehen."⁴⁷

Auf der Grundlage der bis hierhin gewonnenen Erkenntnisse soll im weiteren Verlauf untersucht werden, inwiefern die Klasse, in der man lebt, abhängig ist von der Bildung, die man genossen hat.

⁴⁶ Vgl. Sturm (1997), S.135

⁴⁷ Sturm (1999b), S. 35

3 Bildungsbegriff, Bildungsaufgaben und Bildungswesen – Gleiche oder gleichartige Voraussetzungen für jedermann?

Das Thema Bildung und Erziehung ist seit der Frühgeschichte der Menschheit von außerordentlichem Interesse. Dabei stand zunächst ein allgemeines Heranführen der Kinder an die Werte und die Kultur der Erwachsenenwelt im Mittelpunkt. Seit der Antike etwa gilt die Erziehung als eine organisierte Vermittlung von Bildungsinhalten.⁴⁸ Im Laufe der Jahrhunderte gab es viele Pädagogen und Reformen, die diese Bildungsinhalte überarbeiteten und verschiedene Erziehungsmodelle den Gegebenheiten einer neuen Zeit anzupassen versuchten.

In diesem zweiten Teil der Arbeit geht es darum, die Situation von Bildung und Erziehung in Großbritannien aus mehreren Blickwinkeln zu beleuchten. Zunächst wird der Bildungsbegriff an sich untersucht und die Aufgaben der Bildung herausgestellt, um anschließend die Frage zu erörtern, ob es ein unveräußerliches Grundrecht auf Bildung geben sollte. Vor einer Bestandsaufnahme der jetzigen Situation des englischen Schulbildungswesens soll erstmals ein zentrales Problem der Arbeit aufgegriffen werden: inwieweit Bildung und soziale Gleichheit zusammenhängen.

3.1 Der Bildungsbegriff – Zum Unterschied von Bildung und Erziehung

Education, laut Wörterbuch ist dies "a process of training and instructions, esp of children and young people in schools, colleges etc, which is designed to give knowledge and develop skills"⁴⁹. Die englische Verfassung definiert Bildung als "directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms".⁵⁰

Während das Englische nur den Begriff *education* aufweist, differenziert man im Deutschen zwischen "Bildung" und "Erziehung". Beide Ausdrücke stehen miteinander im Zusammenhang und sind doch verschieden, denn der "Begriff 'Erziehung' bezeichnet eher den Vorgang, der Begriff 'Bildung' eher das Ergebnis."⁵¹ Erziehung ist die soziale Interaktion zwischen Menschen; ein Prozess, der die Fähigkeiten herausbilden soll, sich in seinem gesellschaftlichen Bezugssystem sicher bewegen zu können. In diesem sogenannten Sozialisationsprozess, dessen

⁴⁸ Vgl. Encarta Enzyklopädie (2000), "Erziehung"

⁴⁹ Crowther (1995)

⁵⁰ Tschentscher (2002)

⁵¹ Rosenbach (2002), "Einführung in das Thema" S. 2

Ergebnis dann als Bildung bezeichnet wird, werden die zu Erziehenden an die gültigen gesellschaftlichen Normen und Wertevorstellungen der Gemeinschaft herangeführt.⁵² Dieser Aspekt geht auch aus der folgenden Definition hervor.

Education ist demnach

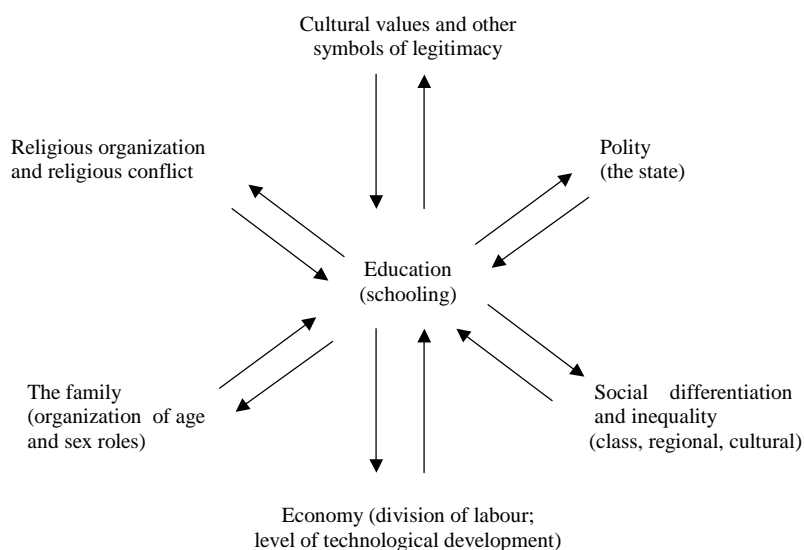
instilling into coming generations the cultural ideas, values, idols that its host society treasures and establishing the fundamentals of national thought (language and logic) that are believed to be essential conditions for intelligent participation in a civilized society.⁵³

Die Vermittlung kultureller Werte, nationalen Bewusstseins und sozialer Kompetenzen, die es ermöglichen eine unabhängige Persönlichkeit zu werden und kreativ an gesellschaftlichem Handeln teilzunehmen, findet in der Familie und innerhalb des staatlichen Bildungswesens statt. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von einem versteckten Lehrplan, dem

hidden curriculum, which includes the values, attitudes, and culturally loaded expectations expressed through school/ institutional arrangements, through pedagogic relationship, and through rewards and punishments typical of the daily life in schools/ colleges.⁵⁴

Dieser Prozess des Erziehens und Bildens wird von vielen Umweltfaktoren beeinflusst. In der folgenden Übersicht sind die wichtigsten Parameter – kulturelle Werte, religiöse Einflüsse, Bildungspolitik durch Staat, Familie, soziale und wirtschaftliche Umstände – dargestellt:

Abb.5: Auf den Erziehungsprozess einwirkende Umweltfaktoren⁵⁵



⁵² Vgl. Encarta Enzyklopädie (2000), "Erziehung"

⁵³ Smelser (1991), S.1

⁵⁴ Hill (2001b), S. 96

⁵⁵ Smelser (1991), S.32

Sämtliche hier aufgeführte Größen unterliegen stets dem Wandel des Zeitgeistes. Religiöse Ansichten, die wirtschaftliche Lage, soziale wie auch andere Komponenten beeinflussen den Menschen, der als Teil der Gesellschaft die Veränderung der Umweltfaktoren mitbestimmt. Er sucht nach neuen Lösungsmöglichkeiten und eignet sich andere Sicht- und Handlungsweisen an. Das Bildungsniveau spielt dabei eine wichtige Rolle, denn je mehr Bildung jemandem zur Verfügung steht, desto größer sind "seine Chancen, an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben, d. h., politische und soziale Zusammenhänge aktiv zu beeinflussen und bei der Gestaltung der Arbeits- und Lebenswelt souverän mitzuwirken."⁵⁶

Aus dem eingangs zitierten Wörterbucheintrag geht hervor, dass *education* nicht nur die Entwicklung bestimmter Fähigkeiten, sondern auch die Weitergabe eines für das weitere Leben notwendigen Wissens umfasst. Grundsätzlich können die Aufgaben der Bildung zu drei Punkten zusammengefasst werden, in denen beide Ansprüche enthalten sind: "die Entwicklung der Persönlichkeit, die Teilhabe an der Gesellschaft, die Vorbereitung auf den Beruf."⁵⁷ Dieser Prozess vollzieht sich in mehreren Schritten, wie sie auch Luther in seinen folgenden Erwartungen zusammenfasst.

- Zum ersten: daß [der Mensch] wisse, was er tun und lassen soll.
- Zum andern: wenn er nun siehet, daß er es aus seinen Kräften nicht tun noch lassen kann, dann soll er wissen, wo ers hernehmen, suchen und finden soll, damit er das tun und lassen könne.
- Zum dritten: daß er wisse, wie ers suchen und holen soll.⁵⁸

Die drei angeführten Punkte machen deutlich, dass man verschiedene Entwicklungsstufen durchlaufen muss, bevor das Ziel – Bildung zu besitzen – erreicht ist. Die Aufgaben, die der Lehrer dabei zu erfüllen hat, sind indirekt enthalten, denn kein Mensch, selbst wenn er als gebildet eingeschätzt wird, muss und kann von vornherein alles wissen. Vielmehr ist es die Aufgabe der Bildung und damit der Ausbilder, ihn dahingehend zu erziehen, seine Wissenslücken selbstständig zu schließen und eigenverantwortlich handeln zu können. Am Ende sollten alle mit gleichen Voraussetzungen in die Gesellschaft entlassen werden.

Es ist bereits angeklungen, dass Erziehungs- und Bildungskonzepte den sich verändernden sozioökonomischen Konventionen angepasst werden müssen. Eine weiterentwickelte Gesellschaft stellt neue Anforderungen an die Staatsbürger,

⁵⁶ Welsch (1999), S.24

⁵⁷ Rosenbach (2002), "Bildung – Klärungsversuche im politischen Raum" S.3

⁵⁸ Rosenbach (2002), "Was ist Bildung – Stimmen aus dem Off" S.2

gebildete Bürger haben ihrerseits ebenso neue Ansprüche an die Gemeinschaft, in der sie leben.

Bildung vermehrt das Know-how und die Geschicklichkeit der Menschen, steigert die Produktivität ihrer Arbeit und verbreitert so die produktive Basis für die Steigerung des gesellschaftlichen Wohlstands. Bildungs- und Lernprozesse sind damit nicht nur Auswirkungen und Resultat von gesellschaftlichen Veränderungen, sondern gleichzeitig auch Voraussetzungen und Katalysatoren für sozioökonomische Wandlungen.⁵⁹

Aus dem vorangegangenen Kapitel ist bekannt, dass sich die britische Gesellschaft im Laufe der Jahrhunderte gewandelt und weiterentwickelt hat. Dies zieht sowohl einen ständigen Wandel der Interpretation des Bildungsbegriffes als auch Veränderungen im Bildungssystem nach sich. Für den weiteren Verlauf der Arbeit bleibt also zu untersuchen, in welchem Maß die Veränderungen im Bildungssystem Reaktionen auf eine gewandelte Gesellschaft waren und inwiefern die Bildungsreformen auf die neu entstandenen Bedürfnisse eingegangen sind. Ein Kernproblem wird dabei die Frage nach der sozialen Ungleichheit innerhalb des Bildungssystems sein.

3.2 Bildung als Grundrecht – Von der Unentbehrlichkeit einer Schulbildung

Lesen, Schreiben und Rechnen zu können und damit Bildung im weitesten Sinne zu besitzen, ist für uns heutzutage eine Selbstverständlichkeit. In der Schule eignet man sich das Wissen an, auf das man sein Leben lang aufbaut und von dem der gesamte weitere Werdegang abhängig sein kann. Mit einem gewissen Grad an Bildung steht sogar dem Prozess des lebenslangen Lernens, zum Beispiel an Universitäten, Abendschulen oder Akademien, nichts im Weg. In diesem Sinne kann die Bildung als eine Art unveräußerbares Grundrecht angesehen werden, denn

education is in at least some respects an absolute good, and denying some individuals access to it is to deprive them of some key elements in what ought to be their civil rights and their cultural heritage.⁶⁰

Jemandem Bildung zu verwehren bedeutet folglich, ihm ein wesentliches Grundrecht zu beschneiden und gegen seine bürgerlichen Rechte zu verstoßen. In Artikel 2 des deutschen Grundgesetzes wird die freie Entfaltung der Persönlichkeit garantiert. Daraus lässt sich zwar nicht direkt ein Recht auf Bildung ableiten, jedoch steht entsprechend der drei Bildungsaufgaben die Entwicklung der Persönlichkeit an erster

⁵⁹ Welsch (1999), S.24f.

⁶⁰ Paterson (2001), S. 2

Stelle. Hinzu kommt, dass eine allgemeine Schulpflicht besteht, in deren Rahmen der Staat verpflichtet ist, die entsprechenden Voraussetzungen zu schaffen.

Im Gegensatz zu den eher knappen Ausführungen im deutschen Grundgesetz steht in der englischen Verfassung sehr viel ausführlicher und eindeutiger:

- (1) Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit.

Part 8: Social Rights – Section 28: Education, Science, and the Arts⁶¹

Neben diesem schriftlich festgelegten Recht auf Bildung gibt es auch noch das Recht auf soziale Gleichheit. Gemäß Teil 3 (*General Provisions*) Absatz 4 (*Equality*) der englischen Konstitution ist jeder "equally entitled to all rights and freedoms without distinction of [...] social origin"⁶². Dennoch hat Kapitel 2 dieser Arbeit gezeigt, dass die soziale Herkunft in der britischen Gesellschaft eine entscheidende Rolle spielt und den gesamten Lebensweg vorausbestimmt. Eine tiefergehende Betrachtung dieses Aspektes folgt im Punkt 3.3 der vorliegenden Arbeit.

Bereits im neunzehnten Jahrhundert vertraten Reformen die Meinung, Bildung würde verantwortungsvolle Staatsbürger hervorbringen, Kriminalität und Verarmung eindämmen, die unterschiedlichen Klassen näher zusammenbringen und somit für eine allgemeine soziale Harmonie sorgen.⁶³ Die Gegner, hauptsächlich aus Adelskreisen und verschiedenen kirchlichen Vereinigungen, waren hingegen der Auffassung, die Bildung verursache dem Steuerzahler zu hohe Kosten und halte vor allem die Bürger davon ab, ihrer Arbeit nachzugehen.⁶⁴ Bildung wurde von ihnen nur als ein die soziale Ordnung störendes Element empfunden, denn

education would make the laboring classes "factious and refractory," and "would enable them to read seditious pamphlets, vicious books, and publications against Christianity."⁶⁵

Die Angst des neunzehnten Jahrhunderts, Bildung könnte die Arbeiter dazu befähigen revolutionäre Schriften zu lesen und einen Klassenaufstand anzuzetteln, ist inzwischen in das genaue Gegenteil umgeschlagen. Heute strebt man ein möglichst

⁶¹ Tschentscher (2002)

⁶² Tschentscher (2002)

⁶³ Vgl. Smelser (1991), S.51f.

⁶⁴ Vgl. Smelser (1991), S.68

⁶⁵ Smelser (1991), S.69

hohes Bildungsniveau an, um den sozialen Wandel voranzutreiben und einen Beitrag zur Verminderung von sozialer Ungleichheit zu leisten.⁶⁶

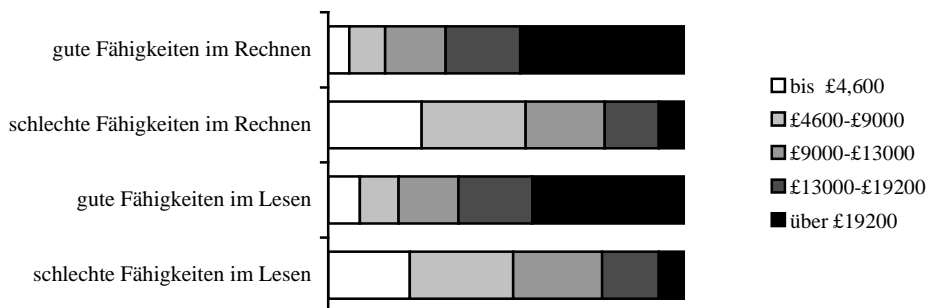
Education allows individuals to achieve better jobs, more income, higher status, and access to more education itself. So inequalities in access to education are of continuing concern even if the basic level of education in a society is rising.⁶⁷

Dieses Zitat eröffnet zwei weitere wesentliche Blickwinkel: Bildung als Möglichkeit zu mehr Einkommen durch bessere Arbeitsplätze sowie die Folgen eines ungleichen Zugangs zur Bildung. Beides soll mit Hilfe der Ergebnisse folgender Untersuchungen bekräftigt werden.

In einer im Jahr 2000 durchgeführten Studie wurde ermittelt, inwiefern sich ein akademischer Abschluss auf den späteren Verdienst auswirken kann. Alle untersuchten Personen waren zum Zeitpunkt der Studie 33 Jahre alt und hatten nach dem Ende der Schulzeit gleichermaßen die Voraussetzungen auf einen Studienabschluss. Nur die Hälfte hatte diese Chance wahrgenommen und wurde nun mit denjenigen ohne Abschluss verglichen. Die Frauen mit einem Studienabschluss verdienten im Durchschnitt 37 Prozent mehr als diejenigen ohne den entsprechenden Abschluss, bei den Männern waren es 17 Prozent mehr Einkommen.⁶⁸

Die nachfolgende graphische Darstellung zeigt die Resultate einer weiteren Studie und soll die oben genannten Ergebnisse untermauern. Untersucht wurden Männer und Frauen mit guten oder schlechten Ergebnissen in bezug auf ihre Fähigkeiten im Rechnen und Lesen, um dies mit ihrem jährlichen Einkommen ins Verhältnis zu setzen. Jede Säule zeigt an, wie viele von insgesamt hundert Personen mit den jeweiligen Fähigkeiten über das entsprechende jährliche Einkommen verfügen.

Abb.6: Jährliches Einkommens von Leuten mit guten bzw. schlechten Fähigkeiten im Lesen und Rechnen



Erstellt auf Basis von Daten aus der *International Adult Literacy Survey*⁶⁹

⁶⁶ Vgl. Paterson (2001), S.2

⁶⁷ Paterson (2001), S.2

⁶⁸ Vgl. Paterson (2001), S.3

⁶⁹ Sparkes (1999), S.5

Es zeigt sich, dass das Bildungsniveau in engem Zusammenhang mit dem Einkommen steht. Je niedriger das Niveau, desto niedriger auch das Einkommen und umgekehrt. Fast die Hälfte derer, die gute Fähigkeiten im Lesen und Rechnen aufweisen, verdienen im Jahr mehr als £19200. Im umgekehrten Fall verdient der Großteil mit schlechteren Resultaten im Jahr nicht mehr als £13000.

Eine Untersuchung aus dem Jahr 2000 dokumentiert, wie sich das Bildungsniveau auf die soziale Ungleichheit auswirkt. Personen mit schlechteren Prüfungsergebnissen wurden mit denjenigen verglichen, die bessere Resultate hatten. Es stellte sich heraus, dass erstere viel häufiger *low-skilled* oder *un-skilled jobs* mit niedrigem Einkommen ausüben oder sogar arbeitslos und damit von staatlichen Versorgungsleistungen abhängig sind.⁷⁰

Die Ergebnisse der Studien belegen die These, dass gute Bildung die alles entscheidende Rolle für den weiteren Werdegang spielt. Nicht nur, dass abhängig vom Bildungsstand unterschiedliche Perspektiven und Chancen auf dem Arbeitsmarkt eröffnet werden, es hängt zudem der Grad des persönlichen Wohlstandes davon ab. Institutionalisierte Bildungs- und Ausbildungsgänge haben somit in der modernen Gesellschaft eine außerordentliche Bedeutung. Der erreichte Bildungsstand ist entscheidend für die sozialen Chancen des Einzelnen, denn der Bildungsgrad eröffnet ökonomische Chancen.⁷¹ Eine gute Schulbildung ist der Grundstock für ein erfolgreiches Leben und kann daher als ein unentbehrliches Grundrecht angesehen werden. Das allgemeine Niveau muss möglichst hoch sein, denn nur so können soziale Ungleichheiten vermindert werden.

3.3 Zum Verhältnis von Bildung und Sozialer Gleichheit

Bereits der Titel der Arbeit deutet an, dass Bildung und soziale Gleichheit miteinander im Zusammenhang stehen. Dieser Aspekt stellt eine zentrale Frage dar und so soll nachfolgend auf einer theoretischen Basis die wechselseitige Beziehung umrissen werden, um in Kapitel 5 an konkreten Beispielen die Ungleichheiten innerhalb des Bildungswesens erörtern und nachweisen zu können.

Auf den ersten Blick scheint beides nicht viel miteinander zu tun zu haben. Bei sozialer Gleichheit geht es um Dinge wie Einkommen, Arbeitsverhältnis oder Wohnsitz; Bildung betrifft die Schulen und Universitäten. Auf politischer Ebene

⁷⁰ Vgl. Paterson (2001), S.3

⁷¹ Vgl. Bahrtdt (1990), S. 143

wird ebenfalls eine Trennung vorgenommen, denn es existieren zwei voneinander unabhängige Ministerien für Bildung und Soziales⁷² – worin also besteht der Zusammenhang?

Gleichheit ist ein gesellschaftspolitischer Grundwert, der soziale oder rechtliche Unterschiede zwischen Personen, Gruppen und Organisationen nivellieren soll. Dabei unterscheidet man in die politische, die rechtliche und die soziale Gleichheit. Erstere zielt auf die gleichrangige Beteiligungsmöglichkeit aller Staatsbürger am politischen Willensbildungsprozess ab. Die rechtliche Gleichheit meint die Gleichstellung aller Bürger vor dem Gesetz und wird durch die Verfassung garantiert. Soziale Gleichheit bedeutet, dass alle Mitglieder der Gesellschaft den gleichen sozialen und ökonomischen Status besitzen sollten.⁷³ In einem industrialisierten und demokratischen Land kann dieser Anspruch jedoch nicht völlig verwirklicht werden, denn er kollidiert mit einem weiteren Grundprinzip moderner Staatsführung. Die Freiheit aller Bürger umfaßt dabei auch die Freiheit zur Selbstverwirklichung eines Jeden. Innerhalb einer Gemeinschaft bringen jedoch niemals alle die gleichen Anlagen mit und jedes Mitglied entwickelt einen unterschiedlich großen Ehrgeiz bezüglich seiner Persönlichkeitsentfaltung. Das hat notwendigerweise ungleiche soziale Verhältnisse zur Folge. Man spricht deshalb von sozialer Ungleichheit, wenn die Chancen der Individuen auf die Befriedigung ihrer Bedürfnisse ungleich verteilt sind.

Insbesondere handelt es sich um Ungleichheiten in den Chancen, 1. sich mit Gütern zu versorgen, 2. wichtige Informationen zu gewinnen und 3. das Handeln anderer Menschen gegebenenfalls auch gegen deren Widerstand zu beeinflussen (d.h. Macht auszuüben bzw. Machtansprüche abzuwehren).⁷⁴

Um nun gesellschaftlichen Spannungen vorzubeugen ist die Sozialpolitik aller modernen Staaten um eine Chancengleichheit für alle Bürger bemüht.⁷⁵ Wie in Kapitel 3.2 bereits erörtert, ist Bildung die Grundvoraussetzung der sozialen und insbesondere der beruflichen Chancengleichheit. Daraus lässt sich ableiten, dass aus dem Gebot der Chancengleichheit zuallererst das Gebot der Gleichheit der Bildungschancen resultiert. Im Hinblick auf die Schulausbildung bedeutet dies, dass den Kindern aller sozialen Schichten der Zugang zu den vorhandenen Bildungswegen grundsätzlich offen stehen muss. In Absatz 28 der englischen

⁷² Vgl. Connell (1993), S.11

⁷³ Vgl. Encarta Enzyklopädie (2000), "Gleichheit"

⁷⁴ Bahrtdt (1990), S. 132f.

⁷⁵ Vgl. Encarta Enzyklopädie (2000), "Gleichheit"

Verfassung ist dies schriftlich festgelegt. Erst ab der höheren Bildung, also an weiterführenden Schulen oder Universitäten, sind als einzig legitime Zugangsbeschränkung fehlende Leistungen zugelassen.⁷⁶

Legt man nun noch einmal die Aufgaben der Bildung zugrunde und verbindet diese mit dem Gebot der Chancengleichheit, so kommt man zu dem Ergebnis, dass Bildung den Anspruch auf einen sozialen Ausgleich erhebt. Anders ausgedrückt hat Bildung zuallererst die Aufgabe, Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten und mit unterschiedlichen Anlagen auf eine gleiche Ausgangsbasis zu bringen. Es ist eine Grundlage nötig, auf der weiterführendes Wissen aufgebaut werden kann und die am Ende allen die gleichen Voraussetzungen garantiert. Anfängliche Unterschiede bezüglich des Wissensstandes sollten am Ende der Schulbildung ausgeglichen sein und jeder sollte mit den gleichen Möglichkeiten und Chancen in das Leben entlassen werden können.

Im ausgehenden zwanzigsten Jahrhundert ist Bildung mehr geworden als nur das Vermitteln von Faktenwissen oder das Herausbilden sozialer Kompetenzen.

Das Ergebnis von Unterricht sollte durchaus in solidem Sachwissen bestehen. Dabei ist es jedoch entscheidend wichtig, dass es in einer Weise erworben wird, die als "bildend" bezeichnet werden kann, weil sie die Sach-, Methoden- und Selbstkompetenz des Lernenden fördert und entwickelt.⁷⁷

Ohne ein gewisses Maß an Bildung ist man heutzutage bereits in scheinbar alltäglichen Situationen benachteiligt. Der Zugang zu vielerlei Informationen beispielsweise erfolgt in verstärktem Maße über den Computer und ist ohne die entsprechenden Kenntnisse nicht möglich. Bei derartigen Problemen nutzt das Faktenwissen der traditionellen Schulbildung nicht viel. Die wichtigere Kompetenz ist das selbständige Finden einer Lösungsmöglichkeit. Das benötigte Wissen unserer Zeit befindet sich auf einer insgesamt höheren Ebene. Es wird immer schwerer eine Arbeit zu bekommen, wenn man das entsprechende Diplom nicht vorlegen kann, denn "more and more jobs in all kinds of fields have become credentialed".⁷⁸ Statt Arbeitern sucht die Industrie Spezialisten und so schreiben sich immer mehr Schulabgänger in einer Universität ein anstatt einen handwerklichen oder kaufmännischen Beruf zu erlernen.

⁷⁶ Vgl. S. 20 der Arbeit

⁷⁷ Rosenbach (2002), "Schlüsselkompetenzen" S.2

⁷⁸ Connell (1993), S.14

Die Erwartungshaltungen an die Schule steigen aufgrund dieser Entwicklung enorm. Sie ist damit nicht mehr nur ein Ort, wo bestimmtes Wissen gemäß dem offiziellen Lehrplan in mehr oder weniger guter Qualität vermittelt wird. Die Schule ist eine Institution geworden, ein Wirtschaftszweig, "one of the largest public undertakings".⁷⁹ Es ist von großem öffentlichen Interesse, wie gut das Schulwesen funktioniert, denn daran wird eine Gesellschaft gemessen. Davon hängen als entferntere und langfristige Konsequenz wirtschaftlicher Boom oder Rezession ab, was seinerseits Auswirkungen auf die Gesellschaft hat und zu tiefgreifenden Veränderungen führen kann.

Anhand dieser Ausführungen ist gezeigt worden, dass Bildung und soziale Gleichheit zusammenhängen. Die Schule ist ein öffentliches Unternehmen geworden, in dem an der Zukunft eines Landes gearbeitet wird. Kommt es zu sozialer Ungleichheit innerhalb dieses Systems, sind die Benachteiligten keineswegs die einzigen Leidtragenden: "The quality of education for all the others is degraded."⁸⁰ Eine allgemein schlechtere Qualität der Bildung wirkt sich gesellschaftspolitisch dahingehend aus, dass eine intellektuelle Elite fehlt und das Land weniger wettbewerbsfähig ist. Hat es den wirtschaftlichen Anschluss in der Welt einmal verloren, sinkt der allgemeine Lebensstandard und so fort.

Nach dieser theoretischen Darstellung des Zusammenspiels von Bildung und sozialer Gleichheit und der nachfolgenden Bestandsaufnahme des Schulbildungswesens in England und Wales wird in Kapitel 5 an anschaulichen Beispielen belegt werden: Bildung kann soziale Ungleichheit sowohl verringern als auch verstärken.

3.4 Das Schulbildungswesen in England und Wales

Das britische Bildungswesen kann auf eine lange Geschichte zurückblicken. Außerhalb Großbritanniens ist es zu hohem Ansehen gelangt, was vor allem auf den guten Ruf der *Public Schools* zurückzuführen ist. Viele dieser Elitegymnasien wurden im Mittelalter als wohltätige öffentliche Einrichtungen gegründet "to create a body of literate people to fulfil the administrative, political, legal and religious requirements of the late middle ages."⁸¹ Daher kommt auch der Name *Public School*, was eigentlich öffentliche Schule bedeutet. Heute allerdings sind es durchweg Privatschulen, die gegen zum Teil sehr hohe Schulgebühren fast ausschließlich die

⁷⁹ Connell (1993), S.11

⁸⁰ Connell (1993), S.15

⁸¹ McDowall (1997), S.148

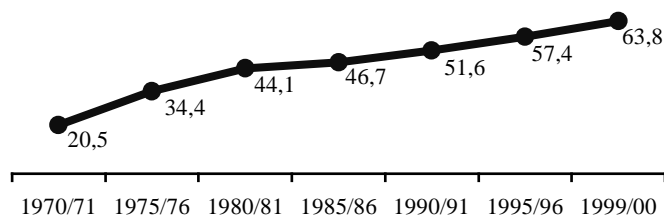
Kinder der wohlhabenderen Schichten ausbilden und nur einige wenige Stipendien für begabte Kinder aus sozial schwächer gestellten Familien anbieten.

Das staatliche Schulsystem weist in England und Wales die gleiche, in Nordirland jedoch nur eine ähnliche Struktur auf. Das Bildungswesen Schottlands hingegen ist, wie bereits in der Einleitung angedeutet, deutlich anders aufgebaut. Die nun folgenden Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf England und Wales.

Trotz der jahrhundertelangen Entwicklung ist das englische Bildungswesen nach wie vor in einen staatlich geförderten und einen unabhängigen privaten Bereich unterteilt. Heute besuchen mehr als 90 Prozent der schulpflichtigen Kinder staatliche Schulen.⁸²

Die allgemeine Schulpflicht beginnt im Alter von fünf Jahren. Bereits vor dieser Zeit, ab dem zweiten oder dritten Lebensjahr, können Eltern ihre Kinder in einen kostenlosen staatlichen beziehungsweise einen gebührenpflichtigen privaten Kindergarten (*Nursery School* oder *Private Nursery*) schicken. Die verantwortlichen Schulbehörden sind allerdings nicht verpflichtet vor Beginn der allgemeinen Schulpflicht eine Vorschule bereitzustellen, auch wenn sich mehr und mehr Eltern dafür aussprechen. Etwa einem Viertel der Drei- bis Vierjährigen kam Anfang der 1990er Jahre eine staatlich geförderte Vorschulausbildung zugute.⁸³ Die nachstehende Grafik zeigt den allgemein ansteigenden Trend zur Vorschulerziehung seit den 1970er Jahren. Im Schuljahr 1999/2000 besuchten mehr als zwei Drittel aus der Altersgruppe der Drei- bis Vierjährigen eine staatliche oder private Vorschule. Der Anteil hat sich damit während der letzten 30 Jahre mehr als verdreifacht.

Abb.7: Steigende Zahl der unter Fünfjährigen in Vorschulen (Anteil an Gesamtaltersgruppe der 3- bis 4-Jährigen in %)



Erstellt auf Basis von Daten des *Departement for Education and Employment*⁸⁴

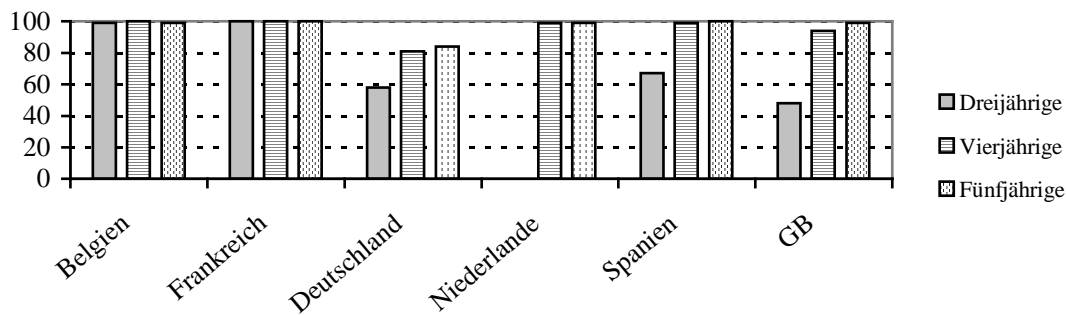
⁸² Vgl. Oakland (1991), S.178

⁸³ Vgl. Oakland (1991), S.177

⁸⁴ Glennerster (2001), S.38

Ein europäischer Ländervergleich zum Anteil der Drei- bis Fünfjährigen in Bildungseinrichtungen aus dem Jahr 1996/97 zeigt, dass sich Großbritannien durchaus mit den untersuchten Ländern Europas messen lassen kann. Beim Anteil der Dreijährigen liegt Großbritannien zwar zurück, was allerdings die Vier- und Fünfjährigen betrifft, so schließt das Vereinigte Königreich zu den führenden Ländern Europas auf und lässt Deutschland sogar hinter sich.

Abb.8: Europäischer Ländervergleich zum Anteil (%) der Drei- bis Fünfjährigen in Bildungseinrichtungen



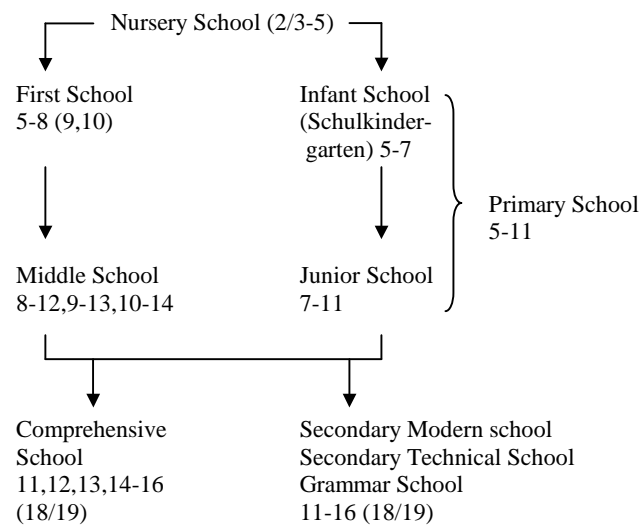
Erstellt auf Basis von Daten der *Education across Europe statistics and indicators*⁸⁵

Auf diesen freiwilligen und vor der Schulpflicht liegenden Teil folgt zwischen dem fünften und elften Lebensjahr die Grundschulausbildung (*Primary Education*). Auf dem staatlichen Sektor wird dabei die *Infant School* von der *Junior School* abgelöst. Alternativ dazu, d.h. den Eltern zur freien Auswahl gestellt, existieren die *First School* und die *Middle School*. Letztere wird dabei teilweise auch schon zur Sekundarstufe gezählt. Die beiden möglichen Wege unterscheiden sich lediglich in den Altersstufen, die sie umfassen. Die weiterführenden Schulen des staatlichen Schulsystems bestehen zu über 90 Prozent aus *Comprehensive Schools*, den Gesamtschulen. Die verbleibenden zehn Prozent bilden ein in Gymnasium (*Grammar School*) und Mittelschule (*Secondary Modern School*) gegliedertes System.⁸⁶

⁸⁵ Glennerster (2001), S.39

⁸⁶ Vgl. Sturm (1999a), S. 38

Abb. 9: Das staatliche Schulwesen in England und Wales⁸⁷



Nach dem vollendeten 16. Lebensjahr, d.h. nach 12 Jahren der allgemeinen Schulpflicht, können noch zwei freiwillige Jahre an den weiterführenden Schulen absolviert werden, zumeist mit dem Ziel, anschließend eine Universität zu besuchen. Jeweils am Ende der Schulpflicht und der beiden freiwilligen Jahre müssen Prüfungen abgelegt werden. Im Alter von 16 Jahren wird mit dem *General Certificate of Secondary Education (GCSE)* der erfolgreiche Abschluss der schulischen Laufbahn bescheinigt. Während diese Prüfung mit der deutschen Mittleren Reife vergleichbar ist, gibt es entscheidende Unterschiede zwischen dem deutschen Abitur und dem englischen *GCE Advanced Level (A-Level)*, das nach den beiden freiwilligen Jahren im Alter von 18 Jahren abgelegt wird. Deutschen Schülern wird mit dem Abitur eine "Allgemeine" Hochschulreife bestätigt, englische Schüler dagegen legen mit dem *A-Level* ein Examen in weniger Fächern ab. Die Prüfungen in diesen vertieften Bereichen sind zwar sehr viel anspruchsvoller, das allgemeine Wissen der Schüler ist jedoch weit weniger umfassend.⁸⁸

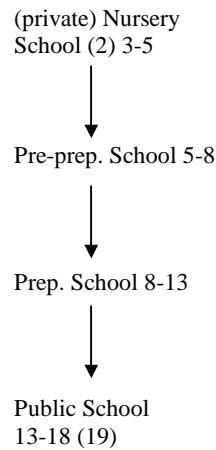
Der private Sektor bietet keine so vielfältigen Wahlmöglichkeiten. Ab dem fünften Lebensjahr gehen die Kinder in die *Pre-Preparatory School*, anschließend auf eine *Preparatory School* und mit 13 Jahren an eine weiterführende *Public School*, die im Alter von 18 oder 19 mit dem *A-Level* abgeschlossen wird.⁸⁹

⁸⁷ Sturm (1999a), S. 40

⁸⁸ Vgl. Sturm (1999a), S. 39

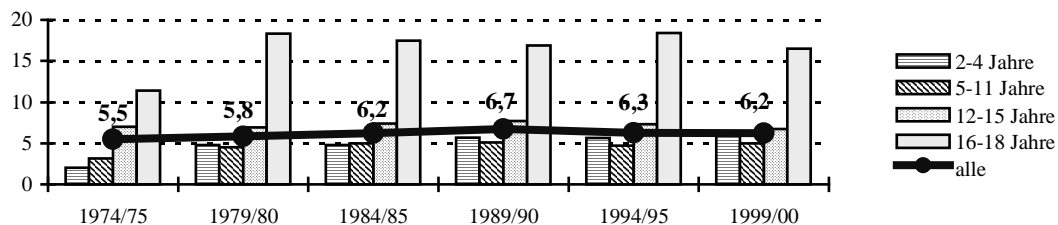
⁸⁹ Sturm (1999a), S. 38

Abb.10: Das private Schulwesen in England und Wales⁹⁰



Abschließend soll nun das Verhältnis zwischen den Privatschülern und den eine staatliche Schule besuchenden Kindern und Jugendlichen untersucht werden. Die folgende Abbildung zeigt, aufgeschlüsselt in verschiedene Altersgruppen, den Anteil der Privatschüler an der Gesamtschülerzahl. Die Linie stellt den alle Jahrgangsstufen umfassenden Durchschnitt dar.

Abb.11: Anteil (%) der Privatschüler an der Gesamtschülerzahl in England und Wales



Erstellt auf Basis von Daten aus *Department for Education and Employment*⁹¹

Es zeigt sich zunächst, dass der Anteil der Privatschüler seit Mitte der 1970er Jahre mit fünf bis sechs Prozent relativ gleich geblieben ist und nur geringen Schwankungen unterlag. Zwar kam es zu einem kontinuierlichen Anstieg zwischen 1974 und 1990, seitdem aber ist ein Abwärtstrend zu erkennen, auch wenn der jetzige Anteil noch über dem Stand von vor 30 Jahren liegt. Auffällig dagegen ist sicherlich der hohe Anteil an Privatschülern in der Altersgruppe der 16- bis 18-

⁹⁰ Sturm (1999a), S. 40

⁹¹ Glennerster (2001), S.40

Jährigen. Dabei ist aber zu beachten, dass die allgemeine Schulpflicht nach dem 16. Lebensjahr abgeschlossen ist und anschließend nur wenige staatliche Schüler zwei weitere Jahre zur Schule gehen. Im Gegensatz dazu endet der private Bildungsweg erst mit dem 18. Lebensjahr. Der Anteil der Privatschüler muss also per se in dieser Altersgruppe höher liegen. Repräsentativer sind die Gruppen der 5- bis 11-Jährigen und 12- bis 15-Jährigen. Diese entsprechen eher dem durchschnittlichen Trend und zeigen unter geringen Schwankungen einen leichten Rückgang seit Anfang der 1990er Jahre.

3.5 Zwischenergebnisse

Dieses Kapitel hat nicht nur den Unterschied zwischen dem Begriffspaar Bildung und Erziehung dargestellt. Darüber hinaus wurden neben den Aufgaben der Bildung noch zwei sehr wesentliche Fragen zum Thema der Arbeit näher beleuchtet. Dabei ging es zum einen um das Grundrecht Bildung, das jedem unter den bestmöglichen Voraussetzungen zusteht, zum anderen hat eine Darstellung der wechselseitigen Beziehung zwischen Bildung und sozialer Ungleichheit deutlich gemacht, dass dieses Verhältnis sehr viel mehr von Belang ist als es im ersten Moment scheint.

Im Folgenden soll es um die Bildungspolitik des neunzehnten und zwanzigsten Jahrhunderts gehen. Anhand dieser Ausführungen kann anschließend der Frage nachgegangen werden, inwieweit die bildungspolitischen Ansätze für eine Verminderung oder Verstärkung sozialer Ungleichheiten innerhalb des Bildungswesens verantwortlich waren und sind.

4 Die Bildungspolitik in Großbritannien – Auf dem Weg in die Chancengleichheit?

Während des gesamten neunzehnten Jahrhunderts wurde ein Wandel im Schulsystem angestrebt, anfänglich jedoch standen dem Staat zu viele religiöse Gruppen geschlossen gegenüber und verhinderten so fast jeden bildungspolitischen Ansatz. Die endgültige Übernahme des Bildungs- und Erziehungswesens durch den Staat erfolgte erst 1870 mit dem *Foster Education Act* und das stetig wachsende Bedürfnis "to broaden access to the cultural heritage"⁹² war der Auslöser für viele Reformen während des zwanzigsten Jahrhunderts. Während der *1844 Butler Act* das Fundament des Schulsystems in seiner heutigen Form legte, steht die Einführung der Gesamtschule Ende der 1960er Jahren für die Verwirklichung des egalitären Prinzips der Labour Partei. Das zwanzigste Jahrhundert wird in der Hauptsache durch die bildungspolitischen Vorstöße der beiden großen Parteien charakterisiert, die seit 1979 mit den Namen Margaret Thatcher beziehungsweise ab 1997 mit Tony Blair und seinem Projekt *New Labour* verbunden werden.

Die bis dato durchgeführten Bildungsreformen⁹³ sollen im Hinblick darauf untersucht werden, ob sie das englische Erziehungswesen wirklich erneuert und den jeweiligen veränderten sozioökonomischen Umständen angepasst haben.

4.1 Vom kirchlichen zum staatlichen Bildungswesen – Die Entwicklung bis Mitte des 20. Jahrhunderts

In den meisten Ländern ist die älteste Form des Unterrichts die religiöse Erziehung. Die verschiedenen Religionsgemeinschaften richteten für die Jungen ihrer Gemeinden eigene Bildungsstätten ein, die in vielen Fällen den Ausgangspunkt eines Erziehungswesens darstellten.⁹⁴

4.1.1 Die Situation vor 1800 – Lateinschulen als Ursprung des Schulwesens

Aufgrund der zentralen Stellung der Kirche in Großbritannien wurden bereits im sechsten Jahrhundert, kurz nach der Konvertierung des Landes zum Christentum, die ersten religiösen Schulen aufgebaut. Diese dienten jedoch einzig dazu, die Jungen

⁹² Vgl. Paterson (2001), S. 2

⁹³ Vgl. hierzu die Übersicht in Anhang C

⁹⁴ Vgl. Microsoft Encarta(2000), " religiöse Erziehung"

auf die Priesterschaft vorzubereiten.⁹⁵ Im mittelalterlichen Europa gab es neben den Klosterschulen auch zahlreiche Lateinschulen, die allesamt religiöse Bildungsanstalten waren. Der Einfluss der Anglikanischen Kirche, die zu Zeiten der Reformation zur Staatskirche Englands (*Church of England*) erhoben wurde, nahm jedoch stetig ab.

Nach der Reformation wurden in vielen protestantischen Ländern, und damit auch in Großbritannien, zahlreiche kirchliche Schulen durch weltliche ersetzt. In Großbritannien entwickelten sich die *Public Schools* und *Grammar Schools*.⁹⁶ Diese Einrichtungen wurden nun von Regenten oder reichen Leuten betrieben und waren "confined to the sons of the rich, aristocratic and influential", während der größte Teil der Bevölkerung keine Schulbildung erfuhr und weder lesen noch schreiben oder rechnen konnte.⁹⁷

4.1.2 Industrialisierung und soziale Frage

Zu Beginn des neunzehnten Jahrhunderts hatte die *Church of England* ihre Vormachtsstellung gänzlich verloren. Andere Konfessionen, wie zum Beispiel die römisch-katholische Kirche oder die Nonkonformisten, eine protestantische Bewegung, die sich den Lehren der anglikanischen Kirche widersetzte, gewannen immer mehr an Bedeutung. Sie konkurrierten in zunehmendem Maße auch um ein Mitspracherecht im Erziehungswesen und so war das System um 1800 "a haphazard and fragmented school apparatus".⁹⁸

Die industrielle Revolution am Ende des achtzehnten Jahrhunderts führte zu weitgreifenden Veränderungen, die wie folgt zusammengefasst werden können:

[T]he transition from a mainly agricultural toward an advanced industrial and urban society,
the transition from an oligarchic system of government toward a democratic one,
the transition from a religious system based on a state-established religion toward one based on denominational competition,
the transition from a system of allocating social positions on the basis of patronage and privilege toward a more meritocratic system.⁹⁹

⁹⁵ Vgl. Oakland (1991), S. 172

⁹⁶ Vgl. Microsoft Encarta(2000), "Lateinschulen"

⁹⁷ Vgl. Oakland (1991), S. 172

⁹⁸ Oakland (1991), S. 173

⁹⁹ Smelser (1991), S. 2

Es änderte sich also nicht nur die religiöse Konstellation. Die bislang feudal geprägte Agrargesellschaft wandelte sich in eine kapitalistische Industriegesellschaft und traditionelle soziale Systeme wie etwa die Großfamilie oder die Bindung an den Grundherrn verschwanden. Das gesamte Spektrum der sozialpolitischen Probleme, die im Zuge der Industrialisierung entstanden, wird mit dem Begriff der "sozialen Frage" umschrieben. Im Speziellen ist damit die gravierend schlechte ökonomische und soziale Lage der lohnabhängigen Bevölkerung gemeint.¹⁰⁰

Ein Wandel auf dem Bildungssektor allerdings, den gesellschaftliche oder wirtschaftliche Veränderungen normalerweise zur Folge haben, vollzog sich im neunzehnten Jahrhundert sehr schwerfällig.

The ancient public schools catered to the children of aristocrats and the highest professional classes. Middle-class children attended a variety of endowed, private, and proprietary institutions. The working classes attended mainly working-class day schools provided by charity and by the government. The pauper classes attended workhouse, industrial, and ragged schools.¹⁰¹

Die traditionellen *Grammar* und *Public Schools* bildeten weiterhin nur die Kinder der mittleren und oberen Schichten "for leadership and professional roles in society"¹⁰² aus. Die Einrichtungen für die Armen unterlagen hauptsächlich der Aufsicht religiöser Gruppen und konnten lange nicht allen Kindern eine angemessene Bildung zuteil werden lassen. *Charity Schools* wurden von der Anglikanischen Kirche finanziert und lehrten die Prinzipien der Religion und des bürgerlichen Lebens. *Dame Schools* waren bescheidene private Einrichtungen von Frauen und *Sunday Schools* wurden seit dem späten achtzehnten Jahrhundert hauptsächlich von den Methodisten und Evangelisten – Splittergruppen der Anglikanischen Kirche, die bedeutende Sozialarbeit leisteten – vertreten. Die Schule fand, um die Arbeit nicht zu beeinträchtigen, nur samstags statt und beschränkte sich auf das Lesen der Heiligen Schrift. Die *Schools of Industry* wollten die armen Kinder erreichen und sie durch eine sehr rudimentäre Bildung auf den Handel vorbereiten.¹⁰³

Ein allgemein gesunkener Lebensstandard zwang die Kinder der Arbeiterklasse allerdings dazu, mit zum Lebensunterhalt der Familie beizutragen. Damit konnten sie an einer schulischen Ausbildung nach dem Grundschulalter nicht teilnehmen.

¹⁰⁰ Vgl. Microsoft Encarta(2000), "soziale Frage"

¹⁰¹ Smelser (1991), S. 45

¹⁰² Oakland (1991), S. 173

¹⁰³ Vgl. Smelser (1991), S. 66f.

Ein Modell der Schulbildung, die nach wie vor nur Jungen berücksichtigte, sah im neunzehnten Jahrhundert wie folgt aus:¹⁰⁴

- 1. Stufe: Kindheit, bis 10 Jahre = rudimentäre Bildung in Lesen, Schreiben und Rechnen
 - ⇒ Oberschicht: zu Hause
 - ⇒ Mittelschicht: zu Hause, in Vorschulen
 - ⇒ Arbeiterklasse: in nationalen Schulen
 - ihre Bildung endet hier, sie beginnen zu arbeiten -

- 2. Stufe: Jugendalter von 10 bis 18
 - ⇒ Oberschicht: Privatschulen
 - ⇒ Mittelschicht: private Handelsschulen, Gymnasium
 - ihre Bildung endet hier, sie beginnen zu arbeiten -

- 3. Stufe: Universität, nur für reiche Oberschicht

Dieses System grundlegend zu ändern und großen Teilen der Bevölkerung eine schulische Bildung auch nach dem zehnten Lebensjahr zu ermöglichen erwies sich als sehr schwierig, denn die Arbeitgeber fühlten sich nicht verantwortlich und so fehlte vor allem das Geld, neue Schulen für die Armen aufzubauen und zu unterhalten.¹⁰⁵

4.1.3 Reformversuche und Kampf um das Bildungsmonopol

Der erste Versuch einer Verbesserung des Bildungswesens wurde 1807 von dem liberalen Politiker Samuel Whitbread unternommen. Sein Gesetzesentwurf sah vor, in allen Gemeinden Schulen zu bauen, um die Kinder der Armen unter der Aufsicht lokaler Priester mindestens zwei Jahre lang zu unterrichten. Der Vorschlag wurde vom Oberhaus zwar abgelehnt, stellt jedoch die erste wegbereitende Initiative dar.¹⁰⁶

Charakteristisch für den weiteren Verlauf des neunzehnten Jahrhunderts ist eine gewisse Paradoxie. Von allen Seiten wurde kontinuierlich auf die Dringlichkeit einer Bildungsreform hingewiesen, jegliche Vorstöße aber wurden ebenso nachhaltig abgelehnt. Die *Church of England* beanspruchte für sich, die religiöse Erziehung gemäß ihren Prinzipien durchzuführen, alle anderen kirchlichen Gruppierungen wehrten sich allerdings entschieden gegen eine erneute Vormachtstellung der etablierten Kirche. Gegen den Staat arrangierten sich indes die Opponenten, denn

¹⁰⁴ Vgl. Smelser (1991), S. 46

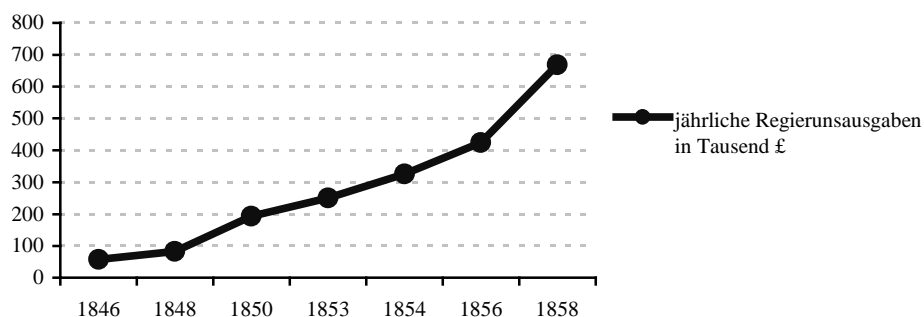
¹⁰⁵ Vgl. Smelser (1991), S. 44

¹⁰⁶ Vgl. Smelser (1991), S. 67

"they all had their separate denominational schools, and jealously guarded their independence against any state or secular interference."¹⁰⁷ In einem Gesetzentwurf aus dem Jahr 1820 beispielsweise wollte die Regierung erreichen, dass Kinder anderer Konfessionen von Katechismus und Gottesdienst der Anglikanischen Kirche freigestellt werden konnten. Im Gegenzug sollten die Schullehrer ausschließlich Mitglieder der *Church of England* sein. Damit wollte man die Bemühungen der Kirche anerkennen, ein derartiger Kompromiss wurde aber nie geschlossen.¹⁰⁸

Der dritte Versuch einer Legislatur erfolgte erst 1833. Vorschläge für ein säkulares Schulsystem und die Aufteilung des Landes in Schulbezirke wurden zwar erneut abgelehnt, allerdings genehmigte das Parlament jährlich 20.000 Pfund aus der Staatskasse, die an die größten kirchlichen Vereinigungen verteilt wurden und für die schulische Bildung der Armen bestimmt war. Dies war der erste wirkliche Wendepunkt und es stand nicht mehr die Frage *ob*, sondern in welchem Maße die Regierung eingreifen soll.¹⁰⁹ Mitte der 1840er Jahre kam es zu einem allgemeinen Wirtschaftswachstum und der Staat weitete seine Zahlungen aus, sodass von dem Geld nicht mehr nur Schulen gebaut, sondern auch Lehrbücher und Schulmöbel gekauft werden konnten.¹¹⁰

Abb. 12: Die jährlichen Ausgaben der Regierung für Bildung zwischen 1846 und 1858



Erstellt auf Basis der Daten von J.M. Goldstrom¹¹¹

Im Laufe der Zeit wurden die Zahlungen immer höher und zusätzlich auf alle kirchlichen Gruppierungen ausgeweitet. Allerdings wurde in den meisten Verwaltungsbezirken von jeder dieser Glaubensrichtungen eine jeweils eigene Schule betrieben. Dies führte dazu, dass die Ausgaben explodierten und so wurden

¹⁰⁷ Oakland (1991), S. 173

¹⁰⁸ Vgl. Smelser (1991), S. 73

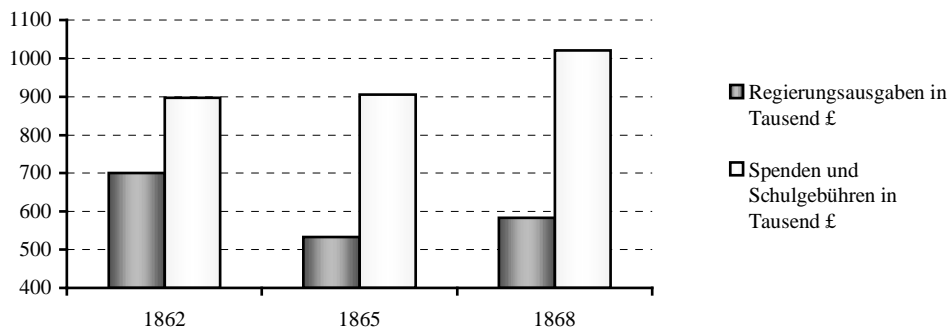
¹⁰⁹ Vgl. Smelser (1991), S. 80

¹¹⁰ Vgl. Smelser (1991), S. 110

¹¹¹ Smelser (1991), S. 110

diese nach 1862 auf nur noch eine Schule pro Verwaltungsbezirk beschränkt. Als eine Reaktion darauf suchten die verbleibenden Einrichtungen private Sponsoren oder erhoben Schulgebühren.

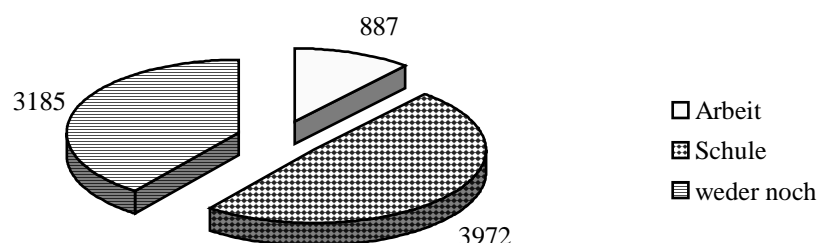
Abb. 13: Einnahmequellen der Bildungseinrichtungen zwischen 1862 und 1868 in £



Erstellt auf Basis von Daten der *Parliamentary Papers*¹¹²

Mehr als ein halbes Jahrhundert hat es gedauert, bis das Monopol der Anglikanischen Kirche auf dem Bildungssektor durchbrochen war, ein Mittelweg für die verschiedenen Konfessionen gefunden wurde und der Staat einen stetig wachsenden Einfluss gewinnen konnte. Das Problem allerdings, dass insgesamt zu wenig Kinder eine Bildung erhielten, war auch am Ende des neunzehnten Jahrhunderts noch nicht gelöst. Die Zahl der sogenannten *street arabs*, Kinder die weder zur Arbeit noch zur Schule gingen, stieg im Gegenteil noch an, als in den industriellen Ballungsgebieten wie Leeds, Birmingham oder Manchester die Nachfrage nach arbeitenden Kindern sank.¹¹³ Die nachfolgende Darstellung zeigt am Beispiel der Stadt Birmingham eine Aufteilung der Kinder auf Schulen, Arbeitsstellen oder keines dergleichen.

Abb. 14: Ausbildungssituation der Drei- bis Zwölfjährigen am Beispiel Birmingham in den 1860er Jahren



Erstellt auf Basis der Daten der Birmingham Aid Society's Survey¹¹⁴

¹¹² Smelser (1991), S. 130

¹¹³ Vgl. Smelser (1991), S. 133

¹¹⁴ Smelser (1991), S. 134

Von den insgesamt 8044 in Birmingham lebenden Kindern gingen nur 3972, also fast genau die Hälfte, in eine Schule. Dem stand ein ebenso großer Anteil von Kindern gegenüber, die weder von den kirchlichen noch von den staatlichen Bildungseinrichtungen erfasst werden konnten. Dieses Problem konnte nur mit Hilfe der Einführung einer allgemeinen Schulpflicht gelöst werden, was jedoch nicht vor 1870 umgesetzt werden konnte.

4.1.4 Der *Foster Act* von 1870 und die Revisionen bis 1944

Die Hauptschwierigkeit während des gesamten neunzehnten Jahrhunderts bestand darin, viele verschiedene Interessen auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Eine Änderung des Systems war damit fast ausgeschlossen. Der Reformversuch von Foster aus dem Jahr 1870 unterschied sich von den vorangegangenen in einem ganz entscheidenden Punkt. Er folgte dem *principle of minimalism*, wollte also kein völlig neues System einführen, sondern nur das schon bestehende vervollständigen:

We must take care not to destroy in building up – not to destroy the existing system in introducing a new one. [...] Our object is to complete the present voluntary system, to fill up gaps.¹¹⁵

Zudem nannte Foster drei wichtige Gründe für den Ausbau der Bildung: Zum ersten muss die englische Wirtschaft wettbewerbsfähig gemacht werden und eine blühende Wirtschaft baut einzig auf einem funktionierenden Bildungswesen auf. Zum zweiten bedarf es einer intellektuellen Kraft, um mit den anderen Nationen der Welt Schritt halten zu können. Zum dritten wurde bereits in den 1830er Jahren das Wahlrecht auf die Arbeiterklasse ausgeweitet und seiner Meinung nach wäre es eigentlich schon im Vorfeld nötig gewesen, für eine gute Bildung zu sorgen, denn nur ein mündiger Bürger kann auch mit einem so verantwortungsvollen Recht umgehen.¹¹⁶

Mit dem Erlass des Gesetzes wurden in der Hauptsache die Restriktionen in den Fördergeldern für säkulare Schulen wieder aufgehoben und das Land in Schulverwaltungsbezirke eingeteilt. Die jeweiligen Schulbehörden, die *Local Education Authorities (LEA)*, waren in der Verwaltung der ihnen unterstellten Schulen mehr oder weniger unabhängig und durften unter anderem Steuergelder zur Förderung ihrer Einrichtungen nutzen, zum Beispiel zur Erstattung der Schulgelder

¹¹⁵ zitiert nach Smelser (1991), S. 141

¹¹⁶ Vgl. Smelser (1991), S. 141

für die Armen. Der Religionsunterricht wurde auf eine bestimmte Anzahl an Stunden beschränkt und in den säkularen Schulen der *LEAs* überhaupt nicht mehr gelehrt.¹¹⁷

Der *Education Act* von 1870 stellt einen Meilenstein in der Geschichte des Bildungswesens dar, denn zum ersten Mal schien eine Schulbildung für alle möglich zu sein. Der Staat hatte das Bildungsmonopol der Kirche endgültig durchbrochen und konnte von nun an weitere wichtige Ziele auf dem Weg zu einer Erziehung und Bildung der gesamten Bevölkerung verfolgen.

1876 wurde die allgemeine Schulpflicht eingeführt und zunächst bis zum Alter von zehn Jahren festgelegt. 1880 konnte eine Grundschulbildung für alle Kinder zwischen fünf und zehn Jahren garantiert werden und 1900 wurde die Schulpflicht bis zum vollendeten vierzehnten Lebensjahr erhöht.¹¹⁸

Während die Grundschulbildung weitgehend durch den Staat und vereinzelt auch von kirchlichen Bildungseinrichtungen übernommen wurde, blieb die erweiterte Bildung, die Sekundarstufe, dem Privatsektor vorbehalten. Nachdem die Qualität der alteingesessenen *Public Schools* zwischenzeitlich nachgelassen hatte, wurden sie im neunzehnten Jahrhundert grundlegend erneuert,

[b]ut all these schools drew their pupils largely from the sons of the middle and upper classes, and they continued to be the training grounds for the established elite and the professions".¹¹⁹

Um diesen Missstand zu beseitigen stellte der Staat mit dem *Balfour Act* aus dem Jahr 1902 Stipendien für gute Grundschüler zur Verfügung, die damit gebührenpflichtige weiterführende Schulen besuchen konnten. Der *Fisher Act* etablierte 1918 einige wenige staatliche Schulen für die Sekundarstufe, doch all diese Zuschüsse halfen nicht viel. Nach wie vor konnten nur sehr wenige eine kostenlose höhere Bildung genießen und somit wurde das Schulsystem im frühen zwanzigsten Jahrhundert den Anforderungen einer gewandelten Gesellschaft nicht gerecht.¹²⁰

Erst der *Education Act* des Jahres 1944 sollte die Situation in England und Wales entscheidend ändern, wie das nächste Kapitel zeigen wird.

4.2 Bildungspolitische Meilensteine der Nachkriegszeit

In der Zeit während und nach dem zweiten Weltkrieg wurden die Debatten um ein besseres Bildungsniveau wieder neu entfacht. Die Meinungen aller politischen Lager

¹¹⁷ Vgl. Smelser (1991), S. 141

¹¹⁸ Vgl. Oakland (1991), S. 173

¹¹⁹ Oakland (1991), S. 174

¹²⁰ Vgl. Oakland (1991), S. 174

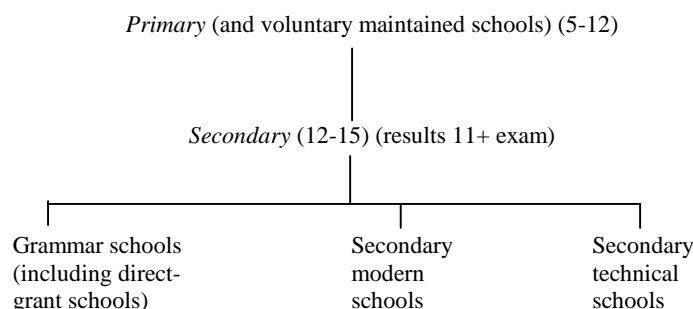
stimmten in diesem Punkt überein und so richteten sich die Bemühungen auf die Verbesserung der Chancengleichheit für alle sozialen Schichten.

4.2.1 Der *Butler Act* von 1944 – Die Einführung des *tripartite system*

Der *Education Act* aus dem Jahr 1944 stellt einen weiteren Meilenstein in der Geschichte des englischen Erziehungswesens dar. Mit der Dezentralisierung des Bildungswesens wurde das Fundament für die heutige Situation gelegt. Einem neu geschaffenen Bildungsministerium stand der Bildungsminister vor, der für den Aufbau eines nationalen Erziehungswesens in allen Teilen des Landes verantwortlich war. Der Minister schlug politische Richtlinien vor und die *Local Education Authorities* konnten für ihren Verwaltungsbezirk entscheiden, welche Veränderungen durchgeführt werden sollten.¹²¹ Die Privatschulen waren jedoch nach wie vor unabhängig und von den Entscheidungen der Behörden ausgenommen. Auf dem staatlichen Sektor gab es inzwischen zwei verschiedene Schultypen. Die sogenannten *County Schools* wurden von der lokalen Behörde bereitgestellt, die *Voluntary Schools* waren vormals kirchlich gegründete Einrichtungen, die nun zum Teil ebenfalls von den *LEAs* finanziert wurden, ihre religiöse Zugehörigkeit aber trotzdem behielten und die Schüler gemäß ihrer Religion selektieren konnten.¹²²

Schulpflicht bestand von nun an bis zum Alter von 15 Jahren. Das bedeutete, dass jegliche Schulgebühren für den Sekundarbereich abgeschafft und eine kostenlose weiterführende Bildung garantiert werden musste. Das englische Schulsystem bestand damit aus den drei Stufen Grundschule für die Fünf- bis Zwölfjährigen, Sekundarschulen für die Zwölf- bis Fünfzehnjährigen und darüber hinaus vielfältigen Weiterbildungsmöglichkeiten für die Zeit nach der schulischen Ausbildung.

Abb. 15: Das Schulsystem nach dem *Butler Education Act* 1944¹²³



¹²¹ Vgl. Oakland (1991), S. 174

¹²² Vgl. Adonis/Pollard (1997), S. 38

¹²³ Oakland (1991), S. 175

Die Mehrheit der weiterführenden *County Schools* unterteilten sich in *Grammar schools* und *Secondary Modern Schools*, in einigen wenigen Gebieten gab es außerdem noch die *Secondary Technical Schools*.

Das System wurde wegen seiner Dreiteilung als *Tripartite System* bezeichnet, da es aber nur sehr wenige *Secondary Technical Schools* gab, standen eigentlich nur die Mittelschulen und Gymnasien zur Wahl. Die Entscheidung darüber wurde mit Hilfe des ebenfalls neu eingeführten *Eleven-plus Exam*, kurz 11+, gefällt. Diese Prüfung wurde am Ende der Grundschule im Alter von elf Jahren abgelegt und war eine Art Intelligenztest, der sprachliche, mathematische und allgemeinbildende Kenntnisse abfragte, um zwischen "academic and non-academic children"¹²⁴ zu unterscheiden. Kinder, die den Test bestanden hatten, gingen auf das Gymnasium, die anderen auf eine Mittelschule. Erstere bereiteten die Schüler auf die höhere Bildung, letztere auf das Berufsleben vor. Obwohl sich beide Schulformen nur in ihren Erziehungszielen unterscheiden sollten, hatten die Gymnasien einen weitaus besseren Ruf und das Nichtbestehen des 11+ galt gemeinhin als Versagen. Das Prestige der *Grammar Schools* wurde durch die Tatsache, dass etwa Dreiviertel der Schüler auf Mittelschulen und nur ein Viertel auf das Gymnasium gingen, gesteigert.¹²⁵ Diese Verteilung deutete eine dem Privatsektor ähnliche elitäre Entwicklung an.

Die Hauptintention des *Foster Act* aus dem Jahr 1870 bestand darin, eine für alle frei zugängliche Bildung auf dem Grundschul- und Sekundarsektor anzubieten und damit die Chancengleichheit zu erhöhen.

It was hoped that such an equality of opportunity would expand the educational market, lead to a better-educated society, and achieve greater social mobility.¹²⁶

Vor allem die Hoffnung, das System würde zu einer gebildeteren Gemeinschaft führen, erfüllte sich nicht, denn ein weiteres Problem des dreigliedrigen Schulsystems bestand darin, dass der Lehrplan der nicht-akademischen Schulen nur das Vermitteln von elementarem Wissen vorsah. Er war damit alles andere als eine gute Vorbereitung auf das Leben als demokratischer Staatsbürger und galt als inadäquat.¹²⁷

¹²⁴ Oakland (1991), S. 175f.

¹²⁵ Vgl. McDowall (1997), S. 148

¹²⁶ Oakland (1991), S. 176

¹²⁷ Vgl. Paterson (2001), S. 2

4.2.2 Die Einführung der *Comprehensive Schools* in den 1960er Jahren

Seit den 1960er Jahren häufte sich die Kritik an der 11+ Prüfung und laut einer Meinungsumfrage sprachen sich nur 17 Prozent der Eltern dafür aus.¹²⁸ Untersuchungen fanden heraus, dass sich viele Schüler erst später entwickeln und so galt das Festlegen der Kinder im Alter von elf Jahren auf eine bestimmte Schullaufbahn als verfrüht und Verschwendung menschlichen Potentials.

It was recognised that many children performed inconsistently, and that those who failed the 11 plus examination might well develop academically later, but through the secondary modern system were denied this opportunity. It seemed a great waste of human potential.¹²⁹

Vor allem die Labour Partei wehrte sich gegen das selektive System, da es die Klassenunterschiede verstärken oder zumindest beibehalten würde. Eine Lösung für diese Probleme sah sie in der Einführung der Gesamtschule, die eine Kombination aus Gymnasium und Mittelschule darstellt, "so that all children could be continually assessed and given appropriate training."¹³⁰ Das Ziel der *Comprehensive Schools* war es, die beiden konkurrierenden Schulformen zu kombinieren und damit Schülern "of all ability levels and from all social backgrounds" eine gerechtere und allgemein bessere Bildung zu ermöglichen.¹³¹

Die Diskussionen um eine flächendeckende Einführung dieser Schulform dauerten bis Anfang der 1980er Jahre. Die Labour Partei forderte bereits während ihrer Amtsperiode von 1964 bis 1970 die lokalen Behörden zur Einführung der Gesamtschule auf, die Reaktionen waren allerdings sehr verhalten. Viele *LEAs* lehnten es ab, ihre alten und ehrwürdigen Gymnasien in eine Schulart umzuwandeln, deren zukünftige Entwicklung völlig ungewiss war. Aufgrund dessen drängte die Labour Partei auf eine gesetzliche Vorschrift. Dies wurde allerdings von den 1970 neu ins Amt gewählten Konservativen auf Initiative der damaligen Ministerin für Erziehung und Wissenschaft Margaret Thatcher zunächst für vier Jahre zurückgestellt. Die Schulämter konnten bis 1976 wieder frei entscheiden, was ihren jeweiligen Bedürfnissen am nächsten kommen würde. Dann allerdings verabschiedete Labour, seit 1974 erneut Regierungspartei, einen *Education Act*, der den Aufbau eines landesweiten Gesamtschulnetzes vorsah und die sogenannten *Direct-grant Schools*, durch Spenden finanzierte Gymnasien, auslaufen lassen

¹²⁸ Vgl. Oakland (1991), S. 177

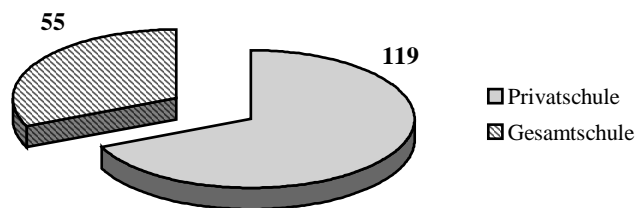
¹²⁹ McDowall (1997), S. 148

¹³⁰ Ebda.

¹³¹ Vgl. Oakland (1991), S. 176f.

wollte.¹³² Ein Großteil dieser Schulen allerdings entschied sich daraufhin, vollständig zum privaten Sektor zu wechseln. Von 174 *Grammar Schools* wurden 119 Privatschulen und nur 55 schlossen sich den Gesamtschulen an.

Abb. 16: Ausbau eines landesweiten Gesamtschulnetzes: Umwandlung der *Grammar Schools* in Privat- oder Gesamtschulen



Erstellt auf Basis der Daten in McDowall¹³³

Die *Grammar Schools* waren bis dato eine Möglichkeit für alle sozialen Schichten gewesen, nach dem Bestehen des 11+ ein ähnlich hohes Niveau wie die Kinder der Privatschulen zu erreichen. Der Verlust von 68 Prozent der ehemaligen Gymnasien hatte eine demoralisierende Wirkung auf das Gesamtschulprojekt und verhalf dem Privatsektor zu einem neuen Aufschwung.¹³⁴ Statt also die Chancengleichheit zu erhöhen wurden eher die sozialen Unterschiede verstärkt, was in Kapitel 5.3 der Arbeit noch ausführlicher diskutiert werden soll.

Die *Comprehensive Schools* wurden sehr schnell der Standard des Sekundarbereiches. Im Jahr 1971 waren es bereits mehr als ein Drittel aller Schulen, bis 1981 wurden daraus immerhin 90 Prozent.¹³⁵ In den 1990er Jahren hatte die Gesamtschule die anderen Schulformen weitgehend ersetzt. Wie die nachfolgende Darstellung zeigt, gingen im Schuljahr 1990/91 86 Prozent der Schüler auf Gesamtschulen, 3,5 Prozent auf Mittelschulen und 3,8 Prozent auf Gymnasien.

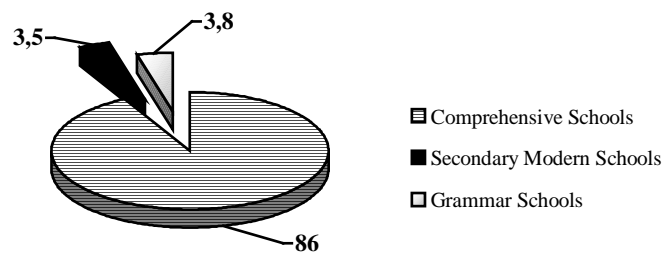
¹³² Vgl. Oakland (1991), S. 177

¹³³ McDowall (1997), S. 149

¹³⁴ Vgl. McDowall (1997), S. 149

¹³⁵ Vgl. Adonis/Pollard (1997), S. 43

Abb. 17: Aufteilung der Schüler auf die verschiedenen Schulformen im Schuljahr 1990/91



Erstellt auf Basis der Daten der *British Household Panel Survey*¹³⁶

Im Zuge der Einführung der Gesamtschulen änderte sich auch die Lehrmethode. Statt dem traditionellen Auswendiglernen von Faktenwissen sah die sogenannte *progressive education* das verstehende Lernen durch mehr Schülerarbeit und Diskussionen vor.¹³⁷ Trotzdem gelangte die Gesamtschule zu keinem hohen Ansehen. Während der 1970er Jahre wuchs die Kritik wegen fehlender Disziplin und einem allgemein sinkenden Niveau. Forderungen nach einer Rückkehr zum alten System wurden immer lauter, denn obwohl die besten *Comprehensives* dem akademischen Anspruch eines Gymnasiums gleichkamen, sank das Niveau der meisten auf das der schlechtesten Mittelschulen.¹³⁸

Laut einer Meinungsumfrage aus dem Jahr 1987 bevorzugte nur ein Drittel der Eltern die Gesamtschule für ihre Kinder und 62 Prozent derer, die ihre Kinder in staatlichen Sekundarschulen hatten, wollten zum Wahlsystem zwischen den Gymnasien und Mittelschulen zurück.¹³⁹ 1996 fanden die selben Meinungsforscher heraus, dass 60 Prozent der Befragten dem staatlichen System den Rücken kehren würden, wenn sie nur das Geld für Privatschulen hätten.¹⁴⁰

4.3 'Thatcherite' Conservative policy on education – *Devolution und Zentralisierung in 18 Jahren konservativer Bildungspolitik*

Als Ministerin für Erziehung und Wissenschaft in den Jahren 1970 bis 1974 machte Margaret Thatcher nicht nur auf sich aufmerksam, weil sie die gesetzliche Einführung der Gesamtschule verzögerte; viel größeren Protest erntete sie, als sie entschied die kostenlose Schulmilch abzuschaffen. Mit dem Wahlsieg der

¹³⁶ Heath/Jacobs (1999), S. 9

¹³⁷ Vgl. McDowell (1997), S.149

¹³⁸ Ebda.

¹³⁹ Vgl. Oakland (1991), S. 177

¹⁴⁰ Vgl. Adonis/Pollard (1997), S.38

Konservativen im Jahr 1979 wurde Thatcher Premierministerin und durch ihre kompromisslose politische Linie als die "Eiserne Lady" bekannt. Sie war überzeugt von der Überlegenheit des Marktes als Motor des Wirtschaftswachstums, setzte auf ein individuelles freies Unternehmertum und sprach sich für eine Reduzierung der staatlichen Präsenz aus. In dieser sogenannten *enterprise culture* wurden die staatlichen Subventionen und Unterstützungsleistungen verringert und gleichzeitig die Zentralmacht gegenüber den lokalen Verwaltungen gestärkt.¹⁴¹

4.3.1 Thatcherismus – Die Vermischung neo-liberaler und neo-konservativer Ideologien

Die Politik Margaret Thatchers wird in erster Linie durch "a 'strong state' defending the 'free market'"¹⁴² gekennzeichnet. Im Gegensatz zu der eher moderaten und konsensorientierten Bildungspolitik der Konservativen in den 1940er und 1960er Jahren ist der Thatcherismus "the populist amalgam of neo-liberal and neo-conservative ideology".¹⁴³ Der Begriff steht dabei nicht nur für die politische Linie unter Margaret Thatcher in den Jahren 1979-1990, sondern umfasst auch die beiden Amtsperioden ihres Nachfolgers John Major von 1990-1997.

Für einen besseren Überblick sollen in der folgenden Tabelle einige wichtige Prinzipien der jeweiligen Richtung gegenübergestellt werden, die den Ausführungen Dave Hills entnommen wurden.¹⁴⁴

neo-liberal (or 'free marketeer') principles	neo-conservative (or 'traditionalist') principles
<ul style="list-style-type: none"> - privatisation - market competition and consumer choice - control over standards and performance in public services - cost reduction in public services 	<ul style="list-style-type: none"> - tradition - nationalism - 'back to basics' in focusing on the three Rs' (reading, writing, arithmetic) - elitism and hierarchicalism

Der augenscheinlichste neo-liberale, dezentralistische Ansatz in der konservativen Bildungspolitik ist die Beschneidung der Rechte der lokalen Schulbehörden zugunsten einer zunehmenden Selbstverwaltung der Schulen. Der Staat zieht sich vor allem aus der Organisation der Einrichtungen zurück, behält aber seine Funktion als Überwachungsorgan. In diesem Fall sendet die Regierung Schulinspektoren, die über die Situation in den Bildungsträgern berichten. Das Erziehungswesen wird damit zu

¹⁴¹ Vgl. Sturm (1997), S. 38

¹⁴² Hill (2001c), S. 16

¹⁴³ Ebda.

¹⁴⁴ Hill (2001c), S. 17

einem "Markt", auf dem die Schulen um die Kinder und deren Eltern konkurrieren. Das bedeutet aber nicht nur, dass die Eltern die Wahl für eine Schule haben, sondern auch, dass sich die Schulen ihre Kinder auswählen können. Der Ansatz der Gesamtschule müsste damit zurückgedrängt und erneut durch ein selektives System ersetzt werden. John Major kündigte diesbezüglich in seiner Wahlkampagne 1997 an, "to bring back selection at the age of eleven by setting up a (selective) 'grammar school in every town' (where there was parental demand)".¹⁴⁵

Die neo-konservativen Prinzipien zeichnen sich vor allem durch eine *back to basics*-Philosophie aus, die sowohl die Lehrmethoden als auch die Lehrinhalte umfasst. Mit der Einführung eines nationalen Curriculums wurde einerseits der Schwerpunkt auf die Vermittlung von Elementarwissen, die drei *Rs* reading, 'riting, 'rithmetics,¹⁴⁶ gelegt, als auch eine Rückbesinnung auf traditionelle Werte angestrebt, realisiert mit Hilfe der Unterrichtsfächer *British history*, *British geography* und '*classic*' *English literature*.¹⁴⁷ Mit dem Neo-Konservatismus geht auch eine Elitisierung einher, was der steigende Anteil der Privatschüler in der Regierungszeit Thatchers zeigt. Ebenfalls unter Thatcher wurde mit dem *Education Act* des Jahres 1980 ein *Assisted Places Scheme* eingeführt, wonach die Regierung das Schulgeld für besonders gute Schüler übernimmt und den Privatschulbesuch ermöglicht.¹⁴⁸

Die Bildungspolitik der Konservativen folgte sowohl neo-liberalen, das heißt denzentralisierenden, als auch neo-konservativen, das heißt zentralisierenden, Prinzipien, die allesamt darauf ausgerichtet waren, das Wirtschaftsunternehmen Schule effizienter zu gestalten: "Some of these measures appeared to devolve power to parents and teachers, while others seemed to centralize it in the hands of central government and its agencies."¹⁴⁹ Die in den achtzehn Jahren konservativer Politik unter Margaret Thatcher und John Major durchgeführten Reformen sollen nun, dieser Einteilung folgend, näher betrachtet werden.

4.3.2 Parental choice, open enrolment und opting out – Die Schulen auf dem Weg zur Selbstverwaltung

Bislang organisierte das *Departement of Education and Science (DES)* nur die Rahmenbedingungen der Bildungspolitik und kontrollierte mit Hilfe von Inspektoren

¹⁴⁵ Zitiert nach Hill (2001c), S. 16

¹⁴⁶ Vgl. Toynbee/Walker (2001) S. 51

¹⁴⁷ Vgl. Whitty (1999), S. 198

¹⁴⁸ Vgl. Sturm (1997), S. 177

¹⁴⁹ Whitty (1999), S. 192

die staatlichen Schulen. Die Organisation der Einrichtungen allerdings war weitgehend den *LEAs* überlassen. Das beinhaltete sowohl das Einstellen der Lehrer als auch das Festlegen von Unterrichtsinhalten.

The *LEAs* have also traditionally left the academic organization of schools to the headmasters, who in their turn have allowed a considerable amount of freedom to the staffs of their schools. Individual teachers have been relatively free to organize their own programmes, books and methods of teaching.¹⁵⁰

Diese dezentralen Rechte der lokalen Schulbehörden wurden von der Regierung Thatcher, deren oberstes Ziel es war, den Einfluss der Kommunalverwaltungen zu brechen, Schritt für Schritt beschnitten. Bereits im ersten Jahr der neuen Regierung wurde der *Education Act 1979* verabschiedet. Danach durften die *LEAs* die ihnen unterstellten Schulen nicht mehr zwingen, sich in Gesamtschulen umzuwandeln.¹⁵¹ Schon ein Jahr später verlieh der nächste *Education Act* den Eltern das Recht zur Entscheidung darüber, in welche Schule ihre Kinder gehen sollten. Gleichzeitig wurde den Schulbehörden auferlegt, die Elternwünsche möglichst zu berücksichtigen. Als eine Folge des *Baker Education Act* des Jahres 1988 verloren die *LEAs* 1990 ganz und gar das Recht, die Schülerzahlen ihrer Schulen zu bestimmen und wurden gezwungen die Wünsche der Eltern zu respektieren.¹⁵² Dieses Prinzip des sogenannten *open enrolment* erlaubte es den Schulen, auch außerhalb ihrer Zuständigkeitsbereiche (*catchment areas*) um Schüler zu werben. Damit wurden die Schulen indirekt gezwungen, effektiver und attraktiver zu werden, oder aber sie mussten wegen mangelnder Schülerzahlen schließen.¹⁵³ Mit dem *Baker Education Act* erhielten die Bildungseinrichtungen außerdem die Chance, sich der Kontrolle der lokalen Schulbehörde zu entziehen (*opting out*) und direkt vom Staat finanziert zu werden, wenn die Eltern sich für einen derartigen Schritt aussprechen.¹⁵⁴ Verbunden mit diesem *grant-maintained status* war die Möglichkeit der Bildungsträger, Lehrer nach ihren eigenen Kriterien einzustellen und zu entlassen. Die Entscheidungsgewalt darüber lag nunmehr zu einem Großteil bei den Eltern, da diese inzwischen auch in der Schulbehörde vertreten waren und zusammen mit dem Vorstand der Schule über die Organisation der Einrichtung abstimmten.¹⁵⁵ Da diejenigen Schulen, die weiterhin unter der Aufsicht der

¹⁵⁰ Oakland (1991), S. 178

¹⁵¹ Vgl. Sturm (1997), S. 178

¹⁵² Vgl. Sturm (1997), S. 177

¹⁵³ Vgl. Whitty (1999), S. 193f.

¹⁵⁴ Vgl. Oakland (1991), S. 178

¹⁵⁵ Vgl. McDowall (1997), S. 150

Schulbehörde blieben, 85 Prozent ihres Budgets direkt erhielten und darüber selbständig verfügen konnten, wurden auch diese sehr viel autonomer. Zusätzlich konnten alle Schulen ihr Einkommen beispielsweise durch das Vermieten von Räumen oder Sportanlagen verbessern und anschließend nach eigenem Ermessen wieder einsetzen. Die *LEAs* haben somit ihre vormaligen Rechte schrittweise zugunsten einer zunehmenden Selbstverwaltung der Schulen aufgeben müssen.

As result of these reforms, [...] LEAs have lost, and will probably continue to lose, much of their educational monopoly in the state sector. But greater responsibility are now held by headteachers, governors, teachers and parents. These have necessitated a shift from purely educational to managerial roles, and involve increased burdens of time and administration.¹⁵⁶

Die Möglichkeit der Schulen, sich der Kontrolle der Schulbehörden zu entziehen und direkt vom Staat finanziert zu werden, nutzten 16 Prozent der Sekundarschulen. Damit wurden 10 Prozent aller Schüler in einer solchen selbstverwalteten Schule unterrichtet. Dabei fiel es den schon vorher erfolgreichen Schulen sehr viel leichter, den Schritt in die Unabhängigkeit zu gehen. Trotz der Tatsache, dass sie zahlenmäßig in der Minderheit waren, herrschte die weit verbreitete Meinung, selbstverwaltete Schulen würden eine bessere Bildung als die von den *LEAs* kontrollierten Einrichtungen bieten, was wiederum viele Mittelschichtkinder angezogen hatte.¹⁵⁷

For successful schools in wealthy areas there are possible advantages in becoming more like a private school, without any local authority control. They will have greater freedom, and in due courses may become highly competitive, like the old grammar schools. There are, however, several dangers.¹⁵⁸

In Kapitel 5.4 soll untersucht werden, inwiefern sich die Entscheidungsfreiheit der Eltern auf die von den Kindern besuchte Schule, das open enrolment der Bildungsträger und der irreführende Ruf der opted-out Schulen auf die soziale Ungleichheit innerhalb des Bildungswesen ausgewirkt haben.

4.3.3 Nationales Curriculum und *Key-stage* Examina

Studien aus dem Jahr 2000 stellten fest, dass 22 Prozent der Erwachsenen praktisch nicht lesen und 23 Prozent nicht rechnen konnten.¹⁵⁹ Dies spricht für eine ungenügende Ausbildung während ihrer Schulzeit und deckt sich mit den

¹⁵⁶ Oakland (1991), S. 179

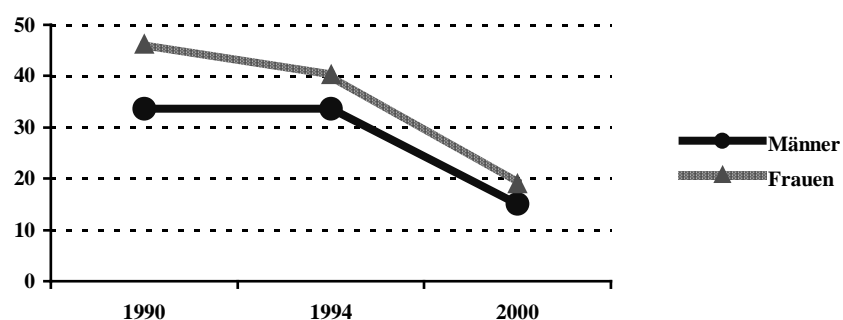
¹⁵⁷ Whitty (1999), S. 193

¹⁵⁸ McDowall (1997), S. 150

¹⁵⁹ Vgl. Layard (2001), S. 3

entmutigenden Ergebnissen der landesweit durchgeführten Tests. Mitte der 1990er Jahre fanden Untersuchungen heraus, dass "around a quarter of people in Britain had skill levels that were at the level that would now be expected of a pupil leaving primary school".¹⁶⁰ Hinzu kommt die Tatsache, dass in der älteren erwachsenen Bevölkerung viele gar keinen Abschluss haben. Die nachfolgende Abbildung zeigt den Anteil der 16- bis 69-Jährigen ohne einen schulischen Leistungsnachweis in den Jahren 1990 bis 2000.

Abb. 18: Anteil (%) der 16- bis 69-Jährigen ohne Abschluss in den Jahren 1990 bis 2000



Erstellt auf Basis der Daten von Glennester¹⁶¹

Deutlich zu sehen ist, dass der Anteil derjenigen, die die Schule nicht beendet haben, in der erwachsenen Bevölkerung stark gesunken ist. Dies lässt sich zum einen darauf zurückführen, dass es kaum noch Schulabgänger jüngeren Jahrgangs ohne einen Schulleistungsnachweis gibt, zum anderen spricht es für das vermehrte Nachholen eines Abschlusses über den zweiten Bildungsweg. Beides steht mit dem *Baker Education Act* des Jahres 1988 im Zusammenhang.

Nachdem schon andere Länder Krisen im Erziehungswesen mit Hilfe landesweit einheitlicher Vorschriften erfolgreich gemeistert hatten,¹⁶² wurde auch von der Regierung Thatcher ein nationales Curriculum eingeführt, dessen Ziel es war "to create a educational curriculum which is standardised, centrally devised, and more appropriate to the needs and demands of the contemporary world".¹⁶³ War es vorher den Schulen weitgehend selbst überlassen, ihre Schulfächer und den jeweiligen

¹⁶⁰ Paterson (2001), S. 2

¹⁶¹ Glennester (2001), S. 2

¹⁶² Vgl. McDowall (1997), S. 150

¹⁶³ Oakland (1991), S. 183

Umfang zu bestimmen, legte der neue verbindliche Lehrplan nun 70 Prozent des staatlichen Unterrichts fest (die Privatschulen blieben von diesen Vorschriften ausgenommen). Er gilt für alle Altersgruppen und schreibt zehn Fächer vor, die bis zum sechzehnten Lebensjahr belegt werden müssen.

The National Curriculum will cover all age groups, and will include 'core subjects' of English, mathematics and science, as well as the 'foundation subjects' of history, geography, technology, music, art, physical education and (at the secondary level) a modern foreign language.¹⁶⁴

Vor allem die Fremdsprachen und Naturwissenschaften wurden vorher oftmals im Alter von dreizehn Jahren abgewählt, was durch die neuen Bestimmungen verhindert wurde. Ein weiteres Anliegen der Regierung war es gewesen, die handwerklichen Fähigkeiten der Schüler bis zum sechzehnten Lebensjahr auszubilden, was bis dahin viel zu kurz gekommen war. Der Bildungsminister machte diesbezüglich deutlich, dass hochqualifizierte Akademiker allein dem Land nichts nützen und jeder handwerkliche Grundlagen beherrschen muss.

Boys and girls cannot opt out of technology until they are sixteen, which means that even those who are academically gifted will have to roll up their sleeves and learn some craft. We have for far too long in our country underestimated the importance of craft skills.¹⁶⁵

Aus diesem Grund wurden im Zuge des *Baker Act* auch die *City Technology Colleges (CTCs)* gegründet, deren Ausbildungsschwerpunkt auf den neuen Technologien lag. Diese Schulen sollten eine Alternative für den weiterführenden Bereich darstellen und direkt von der Industrie finanziert werden. Die Erwartungen erfüllten sich jedoch nicht und so blieben die *CTCs* Randerscheinungen.¹⁶⁶

Eng verbunden mit der Einführung des nationalen Lehrplans war ein neues Evaluierungssystem. In sogenannten *Key Stages*, was den Altersstufen 7, 11, 14 und 16 entspricht, werden die Leistungen der Schüler mittels standardisierter Tests in allen zehn Fächern überprüft. Seit dem *Education Schools Act 1992* werden die Ergebnisse der einzelnen Schulen veröffentlicht. Dies bewertet auch indirekt die Leistungen der Lehrer und dient zum einen den Eltern als Orientierungshilfe bei der Auswahl der Schule, zum anderen macht der Staat davon die Höhe der öffentlichen Gelder abhängig.¹⁶⁷ Was auf der einen Seite den erfolgreichen Schulen noch mehr Zulauf und Fördermittel einbringt, bedeutet auf der anderen Seite für die weniger

¹⁶⁴ Oakland (1991), S. 183

¹⁶⁵ McDowall (1997), S. 150

¹⁶⁶ Vgl. Sturm (1997), S. 179

¹⁶⁷ Ebda.

erfolgreiche Schulen, dass sie doppelt benachteiligt werden und eine Chance auf Anschluss kaum besteht. Dieses Verfahren

contrasts dramatically with the attempts, prior to the 1988 Education Reform Act, of many LEAs to secure more 'equality of opportunity' by spending more on those schools and areas with greatest needs.¹⁶⁸

Bereits mit dem *Education Act* des Jahres 1986 wurde die Abschlussprüfung der Mittelschulen umstrukturiert. Seit 1951 wurde in ausgewählten Fächern die mittlere Reife, das *O-level*, mit sechzehn Jahren abgelegt und die Schüler verließen die Schule mit dem *General Certificate of Education (GCE)*. Um den Anteil derjenigen ohne das *GCE* zu senken, gab es seit 1965 die Möglichkeit für schlechtere Schüler, ein weniger anspruchsvolles *Certificate of Secondary Education (CSE)* abzulegen. Die Abschlussprüfungen wurden allerdings extern von den Schulbehörden gestellt und die übrigen Leistungen des Schuljahres spielten keine Rolle mehr.¹⁶⁹ Somit kamen immer noch 40 Prozent der Schüler ohne einen Abschluss auf den Arbeitsmarkt, woraufhin die Regierung unter Thatcher dieses System radikal reformierte.¹⁷⁰ *CSE* und *O-level* wurden zusammengelegt und jeder Schüler konnte einen Leistungsnachweis erhalten. Das *General Certificate of Secondary Education (GCSE)* betont stärker die künstlerischen, technischen und handwerklichen Fertigkeiten und berücksichtigt zusätzlich noch die Leistungen des gesamten Schuljahres.¹⁷¹ Neben den schriftlichen Abschlussprüfungen wurden auch die Ergebnisse von Projektarbeiten hinzugezogen. Das *GCSE* vermittelt somit ein weitaus objektiveres Bild des Schülers, verhindert zudem ein eventuelles Versagen durch Prüfungsangst und gibt "prospective employers some ideas of the candidate's ability, since it was expected that all school leavers would receive a certificate of some kind."¹⁷²

Im Jahr 1994 verließen noch immer 8,1 Prozent der Schüler ihre Schulen ohne jeden Abschluss, dennoch wurde in allen sozialen Schichten ein Anstieg derjenigen mit einem Schulleistungsnachweis verzeichnet.

¹⁶⁸ Hill (2001c), S. 18

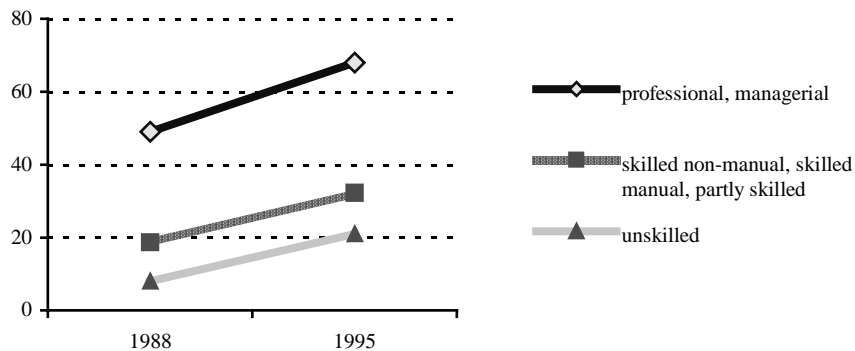
¹⁶⁹ Vgl. Sturm (1999a), S. 39

¹⁷⁰ Vgl. Sturm (1997), S. 179

¹⁷¹ Vgl. Sturm (1999a), S. 38f.

¹⁷² Oakland (1991), S. 183f.

Abb. 19: Anteil der Schüler mit einem Schulabschluss 1988 und 1994



Erstellt auf Basis von Daten der *Youth Cohort Survey*¹⁷³

Die Reformen der Konservativen gelten für viele als die umfangreichsten und vor allem auch notwendigsten seit der Staat 1870 die Verantwortung für das Bildungswesen übernommen hat.¹⁷⁴

While in government 1979-1997, the Conservatives established a *competitive market* for consumers (children and their parents) by setting up new types of schools such as the city technology colleges and grant-maintained opted-out (of local authority control) schools and by extending 'parental choice' of schools. Conservative governments also attempted to ideologically *recompense the consumers* (children/school students) through changes in the formal curriculum and the hidden curriculum in schools.¹⁷⁵

Es waren sicherlich die radikalsten Neuerungen, die einerseits Verbesserungen in vielen Bereichen aufweisen können, andererseits aber auch soziale Ungleichheiten verstärkt haben. Inwieweit sich die Reformen einseitig für die Bessergestellten und auf Kosten der unteren Bevölkerungsschichten vollzogen haben, soll in Kapitel 5 der Arbeit untersucht werden.

4.4 Education, education, preservation – *Die Bildungspolitik unter New Labour eine Fortsetzung konservativer Ideologie?*

Als im Jahr 1997 die Labour Partei mit dem höchsten Ergebnis ihrer Parteigeschichte die Wahl gewonnen hatte und mit 418 von 659 möglichen Sitzen die größte Parlamentsmehrheit einer Partei seit dem Zweiten Weltkrieg erhielt,¹⁷⁶ wurden vor allem an ihre bildungspolitischen Vorhaben hohe Erwartungen

¹⁷³ Paterson (2001), S. 7

¹⁷⁴ Vgl. McDowall (1997), S.150

¹⁷⁵ Hill (2001c), S. 16

¹⁷⁶ Vgl. Kastendiek (1999), S. 30

geknüpft. Mit Übernahme des Parteivorsitzes durch Tony Blair im Jahr 1994 wandelte sich das Bild der Labour Partei grundlegend, denn unter dem Schlagwort *New Labour* leitete Blair die bislang umfassendste Modernisierung der Partei ein. Dazu gehörte neben dem Abrücken von den Gewerkschaften auch die Öffnung der Partei zur politischen Mitte und die Ankündigung umfassender Reformen vor allem in den Bereichen Bildungswesen und Sozialpolitik, sowie ein stärkeres Engagement in der Europapolitik.¹⁷⁷ Die Veränderungen in der Parteilinie bezüglich der Bildungspolitik zeigen sich zum Beispiel in den zwischen 1994 und 1997 veröffentlichten Grundsatzpapieren *Opening doors to a learning society* (1994), *Excellence for Everyone* (1996) oder *Aiming Higher* (1996). Hierin deutete New Labour die Richtung an: eine angemessene Bildung für alle durch bessere Standards und erweiterte Möglichkeiten zum *lifelong learning*.¹⁷⁸

4.4.1 Was ist neu an *New Labour*?

In früheren Regierungszeiten verfolgte Labour eine Politik nach ausschließlich sozialdemokratischen Prinzipien. Dies beinhaltete in der Hauptsache ein Garantieren der Chancengleichheit und eine Politik der Umverteilung, die unter anderem den *National Health Service* sowie Sozialhilfe oder Wohngeld ermöglicht.¹⁷⁹

Traditionally, Labour was not intrinsically interested in education and was prepared to leave the details of pedagogy and curricula to professors of education so long as schooling was free, a condition largely satisfied by Butler's 1944 Education Act.¹⁸⁰

Im Laufe der Zeit allerdings erkannte man die Notwendigkeit einer guten Bildung für den wirtschaftlichen Aufschwung und der allgemeinen Weiterentwicklung einer Gesellschaft, denn "economic processes such as globalisation and increased international competition demand investment in the endogenous resource of human capital".¹⁸¹ Im Rahmen der sozialdemokratischen Prinzipien antwortete *Old Labour* darauf mit dem Auf- und Ausbau der Gesamtschule, einem größeren Entscheidungsfreiraum für die lokalen Behörden und der Forderung nach einem Lehrplan, "which recognises issues of social justice and which aims at producing a technically efficient, but fairer, capitalist society".¹⁸²

¹⁷⁷ Vgl. Sturm (1997), S.327ff.

¹⁷⁸ Vgl. McCaig (2001), S. 190ff.

¹⁷⁹ Vgl. Hill (2001a), S. 2

¹⁸⁰ McCaig (2001), S. 186

¹⁸¹ Stedward (2000), S. 171

¹⁸² Hill (2001a), S. 2

Als Tony Blair im Juli 1994 die Führung der Partei übernahm, änderten sich einige dieser Prinzipien. Sein Projekt hieß "New Labour, New Britain" und stand für den wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Richtungswechsel Großbritanniens. Blair bezeichnete *New Labour* als "eine Partei des ethischen Sozialismus, in Abgrenzung zum Sozialismus von Marx und vom Sozialismus der staatlichen Kontrolle einer Partei".¹⁸³ Während Thatcher die Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit zugunsten einer individualistisch ausgerichteten Gesellschaft geopfert hatte, steht Blair mit *New Labour* für Fairness, Verantwortung und Partnerschaft. Allerdings hat der Thatcherismus in seiner Reaktion auf die damalige krisenhafte Entwicklung des Landes wichtige Impulse für eine positive Konjunktur gegeben, von denen eine teilweise Fortführung unter Labour nicht völlig ausgeschlossen werden soll.¹⁸⁴ Auch das wurde wieder mit den gewandelten Anforderungen an die Gesellschaft gerechtfertigt, brachte der Führung *New Labours* aber zunehmend innerparteiliche Kritik ein. Diese kam vornehmlich von den radikalen Linken und Marxisten einerseits, und den traditionellen Sozialdemokraten andererseits.

These two different groups, historically opposed to each other as they are, comprise 'Old Labour' and agree [...] that the ideological lodestar of any Labour policy should be whether or not it will lead to 'equality of outcome'. This is distinct from the meritocratic vision of 'equality of opportunity' argued for by New Labour[...].¹⁸⁵

Auf dem Gebiet der Bildungspolitik steht *New Labour* einerseits für "Conservative consumerism and individualism, exemplified for instance by parents' choice", andererseits vertritt die Partei "traditional Labour concerns with collectivism and citizenship, such as the restated commitment to comprehensive education."¹⁸⁶ Nachfolgend sollen diese Ansätze *New Labours* auf dem Weg zur Wahl 1997 gezeigt werden.

4.4.2 Education as number one priority – Auf dem Weg zum Wahlsieg 1997

In den Jahren vor 1997 haben beide große Parteien das Thema Bildung zum zentralen Wahlkampfthema gemacht, "with New Labour using the more reformist and modernizing rhetoric".¹⁸⁷ Beide sehen in der Bildung die wichtigste Ressource um die britische Wirtschaft auch weiterhin international konkurrenzfähig zu machen.

¹⁸³ zitiert nach Kastendiek (1999), S. 27

¹⁸⁴ Vgl. Kastendiek (1999), S. 27

¹⁸⁵ Hill (2001a), S. 2f.

¹⁸⁶ Stedward (2000), S. 171

¹⁸⁷ McCaig (2001), S.191

Darüber hinaus stimmen sie dahingehend überein, dass die Schulen unternehmerisches Denken vermitteln sollen und es einen Qualitätswettbewerb im Bildungssystem geben muss.¹⁸⁸

Die besondere Aufmerksamkeit, die der Bildung gewidmet wurde, liegt hauptsächlich darin begründet, dass von der liberalen Presse seit den frühen neunziger Jahren immer wieder die *poor standards* der Schulen aufgedeckt wurden und sich das Thema Bildung zum "dinner-table conversation material" entwickelt hatte.¹⁸⁹

Labour ministers rarely chose to address a swirling debate about education and culture that began in the late 90s. From the Tories they inherited two strong trends that would have persisted whoever had won in 1997.¹⁹⁰

Die bildungspolitischen Maßnahmen der konservativen Regierungen mögen neben einer allgemeinen Verbesserung auf dem Bildungssektor auch für ausreichend Kritik gesorgt haben, vor allem aber sensibilisierten sie die Bevölkerung für das Thema. Da Labour nach achtzehn Jahren in der Opposition wiedergewählt werden wollte, musste die Partei gewissermaßen zwangsläufig diese Angelegenheit zur "number one priority" machen.¹⁹¹

Die in oben stehendem Zitat angesprochenen Trends, das heißt das "Erbe" der konservativen Politik, waren zum einen bessere Ergebnisse in den *GCSE*- und *A-Level*-Prüfungen, zum anderen eine gestiegene Nachfrage auf Universitäten und Fachhochschulen. Selbstverständlich sollen diese Trends unter Labour fortgeführt werden, die Partei hat sich aber vor allem dem Anheben der von der Presse bemängelten niedrigen Standards in den Schulen verschrieben. Damit wurden potentielle Wähler sowohl aus der Arbeiter- als auch aus der Mittelschicht angesprochen. Letztere hat sich aufgrund der Entwicklung unter den Konservativen verstärkt den *opted-out* Schulen zugewandt, auch wenn für die scheinbar bessere Bildung ein Umzug in eine andere *catchment area* nötig war. Das Problem Labours bestand nun darin, diese neue Situation – die allgemein höheren Erwartungen an die Bildung – mit ihrem traditionellen Ideal Gesamtschule in Einklang zu bringen.¹⁹²

Es herrschte Übereinstimmung darüber, dass das Bildungsniveau angehoben werden musste, was nach den Vorstellungen Blairs mit einem einheitlich hohen Standard in

¹⁸⁸ Vgl. Sturm (1999a), S. 41f.

¹⁸⁹ Vgl. McCaig (2001), S.190

¹⁹⁰ Toynbee/Walker (2001), S.45

¹⁹¹ zitiert nach Stedward (2000), S. 170

¹⁹² Vgl. McCaig (2001), S. 192

den Grundschulen beginnt. Da nicht alle Menschen die gleichen Voraussetzungen haben, muss der Staat dafür sorgen, ihnen gleiche Chancen zu eröffnen. Dies bedeute, so Blair weiter, dass zunächst ein für alle einheitlicher Elementarunterricht auf hohem Niveau angeboten, danach jedoch die Bildung den verschiedenen Leistungspotentialen der Schüler angepasst werden muss.¹⁹³ Dabei lief alles darauf hinaus, dass eine Verbesserung der Schulen ohne den Wettbewerb innerhalb des Bildungswesens nicht möglich ist. Es galt diesbezüglich auch, das Prinzip der Gesamtschule zu überarbeiten, da diese inzwischen für die neuen Ansprüche der gewandelten Gesellschaft nicht mehr flexibel genug war. Die verschiedenen Bedürfnisse können nur mit verschiedenen Schulen befriedigt werden und so strebte Labour nun, im Gegensatz zu ihrem einstmals egalitären Grundsatz, nach einer

meritocratic hierarchy of institutions: independent schools; grammar schools; CTCs; foundation (GM) schools; other specialist state schools; voluntary aided (usually church) schools; comprehensive schools; and secondary modern schools in areas where grammar schools persisted.¹⁹⁴

Während alle bisherigen Schulformen weiterhin bestehen sollten, wurde zusätzlich über die Einführung von Spezialschulen nachgedacht, die ein Fach besonders vertiefen und somit noch besser auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen können. Die Vielfalt dieses Systems bedeutet jedoch immer auch Selektion, was den Grundsätzen Labour eigentlich widersprach.

Um die Kontroversen darüber beizulegen wurde das Problem der *Diversity and Excellence* von den Bemühungen um *Excellence for Everyone* abgelöst. Das Hauptaugenmerk lag nun wieder auf dem Verbessern der Standards.¹⁹⁵ Dabei sollte vor allem der elitäre nationale Lehrplan der Konservativen überarbeitet und schlechte Lehrer weitergebildet oder entlassen werden. Regionen mit eher erfolglosen Schulen wollte Labour zu *Education Action Zones* erklären, die extra Aufwendungen erhalten und in deren Ermessensspielraum es liegen würde, unter anderem das Nationale Curriculum den besonderen Bedürfnissen schwacher Schüler anzupassen.¹⁹⁶ Zudem sollte das von den Konservativen geschaffene *Assisted Places Scheme*, die Übernahme des Schulgeldes für den Privatschulbesuch begabter Schüler, abgeschafft

¹⁹³ Vgl. Blair (1996), S. 173

¹⁹⁴ McCaig (2001), S. 193

¹⁹⁵ Vgl. McCaig (2001), S. 192f.

¹⁹⁶ Vgl. Whitty (1999), S. 210

werden. Kurz vor der Wahl 1997 hatte sich die Partei wieder auf ihr ursprüngliches Ziel "education of 'the many, not the few'" besonnen.¹⁹⁷

Sämtliche Vorstellungen und Lösungsvorschläge *New Labours* auf dem Gebiet der Bildungspolitik gipfelten in dem Wahlslogan "Education, education, education", der laut Blair für die drei treibenden Kräfte steht, die ihn bei der Ausarbeitung eines Bildungsplans beeinflusst haben. Zum ersten musste die Arbeiterschaft für die neuen hohen Anforderungen der Gesellschaft vorbereitet werden. Dazu plant Labour, zunächst das Niveau in den Grund- und weiterführenden Schulen anzuheben. Zum zweiten eröffneten die fortgeschrittene Computertechnologie und das Internet völlig neue Möglichkeiten, die von der Bevölkerung Großbritanniens auch genutzt werden sollen. Diesbezüglich versprach die Partei, alle Schulen mit genügend Computern und einem Internetzugang auszustatten. Zum dritten gilt auch für *New Labour*, dass Bildung soziale Emanzipation bedeutet und eine gute Schulausbildung für die soziale Mobilität nötig ist. Deshalb mussten die Schulen selbst modernisiert werden, damit gut ausgebildete Lehrer unter optimalen Lernbedingungen beste Resultate erzielen.¹⁹⁸

Die fünf Wahlversprechen des Jahres 1997 für den Bereich der Schulbildung sollen in der folgenden Übersicht dargestellt und anschließend auf ihre Einhaltung hin überprüft werden.

"We will make education our number one priority"

- Cut class sizes to 30 or under for 5, 6, 7 year-olds
- Nursery places for all 4 year olds
- Attack on low standards in schools
- Access to computer technology
- More spending on education

*New Labour's Manifesto*¹⁹⁹

4.4.3 *Improving schools, improving standards* – Die Bildungspolitik seit 1997

Bereits vor seinem Wahlsieg versprach Tony Blair: "education will be the passion of my government."²⁰⁰ Labour hat sein Versprechen dahingehend gehalten, dass sich das Bild des Erziehungswesens grundlegend änderte. Inwiefern dies im Einklang mit den vor der Wahl gegebenen Versprechen steht, soll nachfolgend untersucht werden.

¹⁹⁷ zitiert nach McCaig (2001), S. 193

¹⁹⁸ Vgl. Toynbee/Walker (2001), S.44

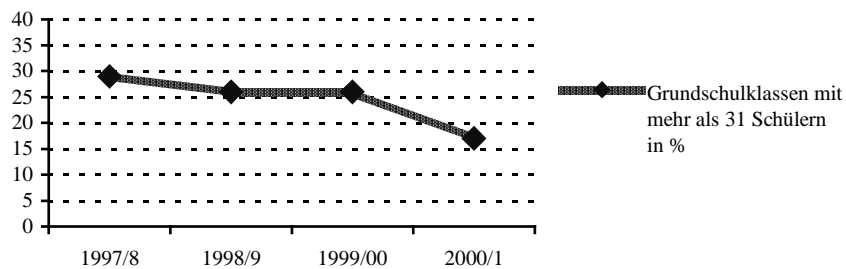
¹⁹⁹ zitiert nach Stedward (2000), S. 170

²⁰⁰ Blair (1996), S. 159

Versprechen N° 1: Verkleinern der Klassengröße

Nachdem die Regierung Blair gerade mal drei Wochen im Amt war, wurde das erste Versprechen eingelöst. Das im Jahr 1980 von den Konservativen eingeführte *Assisted Places Scheme* wurde abgeschafft und die dadurch freigesetzten Gelder für das Projekt, die Klassengröße für die Fünf- bis Siebenjährigen zu verringern, verwendet.²⁰¹ Wie die nachfolgende Abbildung verdeutlicht, ist bis Ende 2001 der Anteil der Klassen mit 31 oder mehr Schülern nahezu halbiert worden.

Abb. 20: Anteil der Grundschulklassen mit 31 oder mehr Schülern zwischen 1997 und 2000



Erstellt auf Basis der Daten von Glennester²⁰²

Versprechen N° 2: Vorschulplätze für alle Vierjährigen

Labour sah es als ungerecht an, dass nur wenige Kinder in den Genuss einer vorschulischen Ausbildung kamen: "It was absurd that the children of working mothers should be looked after without being taught while the only kids able to benefit from [...] proper teaching were those whose mums were at home."²⁰³ In der Hoffnung, dass dank der Vorbildung das allgemeine Niveau an den Grundschulen steigt, sollte den Kindern aller sozialen Schichten ein Platz in einer Vorschule garantiert werden. Bis September 1998 wurde auch dieses Versprechen eingelöst.²⁰⁴

Versprechen N° 3: Verbesserung der niedrigen Standards in Schulen

Schon ein halbes Jahr nach der Wahl, im November 1997, legte die Regierung Blair eine *School Standards and Frameworks Bill* vor, die im Jahr 1998 umgesetzt wurde.²⁰⁵ Die Einführung der angekündigten *Education Action Zones (EAZs)* war dabei die wichtigste Maßnahme im Kampf gegen das niedrige Niveau in vielen

²⁰¹ Vgl. Stedward (2000), S. 172

²⁰² Glennester (2001), S. 8

²⁰³ Toynbee/Walker (2001), S.50

²⁰⁴ Vgl. Stedward (2000), S. 172

²⁰⁵ Vgl. McCaig (2001), S. 195f.

Schulen. Sie entstanden in Gebieten mit schlecht abschneidenden Schulen und einem hohen Anteil an sozial Benachteiligten. Extraaufwendungen in Höhe von insgesamt einer Million Pfund für jede einzelne *EAZ* sollen helfen, zusätzlichen Unterricht zu organisieren, Hausaufgabenzentren aufzubauen und den Unterricht eher berufsbezogen auszurichten, das heißt den 14- bis 15-Jährigen Betriebspraktika zu ermöglichen. Der verbindliche Lehrplan kann in einem gewissen Rahmen abgeändert werden, beispielsweise um verstärkt Lese- oder Mathematikstunden anzubieten.²⁰⁶ Jeder *EAZ* steht ein aus Eltern, Lehrern, Gemeinderäten und örtlichen Unternehmern zusammengesetzter Ausschuss vor, denn die Schulprobleme sollen "in einer gemeinsamen gesellschaftlichen Anstrengung" bewältigt werden.²⁰⁷ Sollte sich trotz allem der Standard an diesen Schulen nicht verbessern, werden sie geschlossen und "reopened with a new head and a 'Fresh Start'".²⁰⁸ Das Experiment zeigt allerdings, dass ein neuer Name nicht genügt, um eine Schule plötzlich erfolgreich zu machen: "Fresh Start showed the limits of throwing money at a school in crisis. Some succeeded, others should have been closed down altogether."²⁰⁹

Den von den Konservativen im Jahr 1988 eingeführten nationalen Lehrplan hat *New Labour* im Jahr 2000 überarbeitet, am Inhalt jedoch insgesamt nur wenig geändert.²¹⁰ Die neuen Kernfächer umfassten nun Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik und Religion, während Geographie, Musik, Geschichte vom Stundenplan der Grundschulen gestrichen waren. Es wurde vor allem den Elementarfächern Lesen, Schreiben und Rechnen (die drei *Rs*) der höchste Stellenwert eingeräumt. Hinzu kam außerdem, dass die Eltern in Form von Hausaufgabenverträgen, geschlossen zwischen ihnen und der Schule, zur Verantwortung gezogen wurden. Eine Qualitätsverbesserung der schulischen Ausbildung kann nicht allein vom Staat getragen werden und so machte Labour sie zu einer gesellschaftlichen Aufgabe.²¹¹ Laut Blair ist "[r]esponsibility [...] the fourth R that is essential to successful schooling".²¹²

Mit der Einführung einer zusätzlichen Stunde täglich für Lesen und Rechnen schien Labour Erfolg zu haben.²¹³ Die Darstellung zeigt, dass sich die entsprechenden

²⁰⁶ Vgl. Whitty (1999), S. 210

²⁰⁷ Sturm (1999a), S. 42

²⁰⁸ McCaig (2001), S. 196

²⁰⁹ Toynbee/Walker (2001), S.54

²¹⁰ Hill (2001a), S. 4

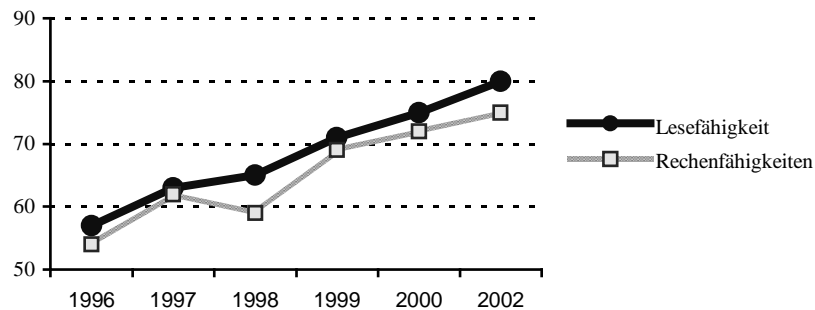
²¹¹ Vgl. Sturm (1999a), S. 42

²¹² Blair (1996), S. 164

²¹³ Vgl. Toynbee/Walker (2001), S.51

Ergebnisse der Elfjährigen verbesserten und der Mitte der 1990er Jahre einsetzende Aufwärtstrend entscheidend verstärkt werden konnte.

Abb. 21: Anteil der Elfjährigen, die den Anforderungen im Lesen und Rechnen genügen (1996 bis 2002)



Erstellt auf Basis der Daten des DfEE: *Key Stage 2 National Summary Results*²¹⁴

Nachdem sich die Situation der Grundschulen verbessert hatte, wurde das Augenmerk auf den Sekundarbereich gerichtet. Der Anteil derjenigen ohne einen schulischen Abschluss ist bereits in der Folge des *Education Act* aus dem Jahr 1988 erheblich gesunken.²¹⁵ Diese Entwicklung soll unter Labour fortgeführt und noch weiter verbessert werden. Messbare Erfolge hat die Partei bis 2004 versprochen.²¹⁶

Versprechen N° 4: Bereitstellung von Computern an allen Schulen

Da es in der heutigen Zeit kaum noch möglich ist, ohne Computerkenntnisse auszukommen und das Internet einen immer größeren Stellenwert einnimmt, muss allen Menschen, beginnend in der Schule, die neue Technik zugänglich gemacht werden. Nachdem in den Grundschulen Informatik zum Pflichtfach erklärt wurde, mussten nun jeder Einrichtung Computer und ein Internetzugang zur Verfügung gestellt werden. Bis September 2000 hatten 98 Prozent der Sekundarschulen und 86 Prozent der Grundschulen einen Internetanschluss, einer *National e-Learning Foundation* wurde eine Milliarde Pfund zur Verfügung gestellt, um speziell Kindern aus ärmeren Elternhäusern den Online-Zugang zu ermöglichen. Bis zum Jahr 2004 sollen allen Schulen zusätzliche Computer bereitgestellt werden: an den Grundschulen einer für acht, im Sekundarbereich einer für fünf Schüler.²¹⁷

²¹⁴ Layard (2001), S. 26

²¹⁵ Vgl. Abb. 18, S. 45 der Arbeit

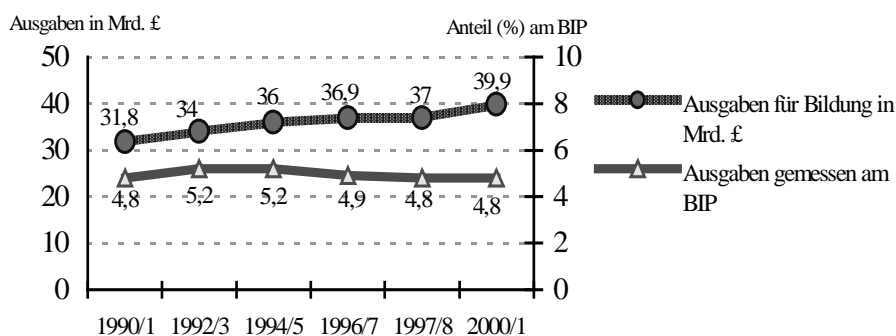
²¹⁶ Vgl. Toyne/Walker (2001), S.52

²¹⁷ Vgl. Toyne/Walker (2001), S.64

Versprechen N° 5: Mehr Geld für Bildung

Vor der Wahl hatte *New Labour* angekündigt, während der ersten zwei Jahre den finanziellen Rahmen der Konservativen fortzusetzen und anschließend die Ausgaben zu erhöhen. Die folgende Abbildung soll die Entwicklung nachzeichnen.

Abb.22: Jährliche Ausgaben für Bildung zwischen 1990 und 2001



Erstellt auf Basis der Daten von Glennester und *Department for Education and Science*²¹⁸

So zeigt sich, dass nach einer Zeit der Stagnation die Aufwendungen für Bildung seit 1999/2000 wieder ansteigen. Zwar stiegen die Ausgaben auch unter Thatcher und Major, jedoch sind die jährlichen Steigerungen unter der Regierung Blair durchschnittlich am höchsten: 2,6 Prozent gegenüber 1,4 Prozent unter Thatcher und 2,3 Prozent unter Major. Dennoch sprechen diese Zahlen nur beim oberflächlichen Betrachten für Labour, denn gemessen am Bruttoinlandsprodukt hat die Partei die versprochenen fünf Prozent nicht erreicht, im Vergleich zur Regierung Major zwischen 1992 bis 1997 sanken diese prozentualen Ausgaben sogar erheblich.²¹⁹

Die Ausführungen haben gezeigt, dass *New Labour* drei der fünf Wahlversprechen gehalten hat beziehungsweise auf dem besten Weg dahin ist. Den Schulen wurden Computern und Internetanschlüsse zur Verfügung gestellt, die Klassengröße wurde zumindest in fast allen Grundschulen verkleinert, die Testergebnisse der Elfjährigen im Lesen und Rechnen sind wesentlich besser als noch vor wenigen Jahren und die versprochenen Vorschulplätze für die Vierjährigen wurden bereitgestellt. Die Standards also wurden angehoben und die Verbesserung der Schulen ist in vollem Gange. Und dennoch, im Jahr 2000 genügten zwei Prozent aller Einrichtungen den

²¹⁸ Glennester (2001), S. 7

²¹⁹ Vgl. Glennester (2001), S. 7

Anforderungen gar nicht und laut den Aussagen von Schulinspektoren hat noch jede fünfte Schule "'serious weaknesses' after Labour had been in power three years."²²⁰

Der folgende Auszug eines im Jahr 2001 veröffentlichten Papiers fasst die Erfolge der Labour Partei bis 2001 zusammen:

- More children leave primary schools able to read and write well.
- More children leave primary school numerate.
- Progress in primary school English and mathematics is fastest in the most disadvantaged areas of the country.
- More young people now achieve five or more higher grades at GCSE.

*The 2001 Green (Consultative) Paper*²²¹

Nicht jeder Erfolg darf jedoch Labour allein zugeschrieben werden. Einige wichtige Grundlagen wurden bereits unter den Konservativen gelegt. *New Labour* hat manches von ihnen übernommen und weiter ausgebaut, damit allerdings einige traditionelle Grundsätze *Old Labours* aufgeben. Dazu gehört unter anderem das hierarchisch gegliederte Bildungswesen mit acht Schulformen, die bis auf die Gesamt- und Mittelschulen alle das Recht haben, bis zu zehn Prozent der Anwärter nach ihren Fähigkeiten, Begabungen oder der religiösen Überzeugung aussuchen zu dürfen.²²² Zudem kündigte Blair im Februar 2001 an, dass bis zum Jahr 2006 fast die Hälfte der Mittelschulen zu Spezialschulen umstrukturiert werden und damit verbunden das Recht auf Selektion erhalten würden.²²³ Die Vielfalt an Schulen scheint *New Labour* inzwischen wichtiger zu sein als ihr traditionelles Anliegen der *social equality*. Aus Gleichheit ist Chancengleichheit geworden, was jedoch auf Kosten der sozialen Gleichheit geht, wie in Kapitel 5 gezeigt werden soll.

Mit der *Comprehensive Reform*, näher beleuchtet in Kapitel 5.3, wurde ein lang gepflegtes Leitbild der Labour Partei sozusagen zu Grabe getragen. Die Gesamtschule entspricht in den Worten Blairs nicht mehr den Bedürfnissen der heutigen Gesellschaft, denn "it did not come to terms with the diversity and flexibility of provision needed to meet the diverse needs and talent of all our people."²²⁴

²²⁰ Toynbee/Walker (2001), S.48

²²¹ zitiert nach Hill (2001c), S. 22

²²² McCaig (2001), S. 193

²²³ Vgl. Hill (2001a), S. 5

²²⁴ zitiert nach Hill (2001a), S. 2

The biggest worry with Labour's current approach to education [...] is the single-minded instrumentalism that underlies its thinking. The idea that education is about more than providing Britain with a highly skilled workforce and socially responsible citizenry [...] has been all but forgotten in Labour's enthusiasm for 'investing in human capital in the age of knowledge' [...].²²⁵

Die heutige Wissensgesellschaft stellt vor allem für die Bildungspolitik eine große Herausforderung dar. *New Labour* versucht den komplexen Anforderungen an die Menschen mit einem vielfältigen Bildungsangebot zu begegnen. Das nachfolgende Kapitel 5 wird untersuchen, mit welchen Auswirkungen diese moderne Schulbildung die Freiheit über die soziale Gleichheit stellt.

4.5 *Zwischenergebnisse*

Das Kapitel hat die bildungspolitischen Ansätze von den Anfängen bis in das heutige einundzwanzigste Jahrhundert nachgezeichnet. Es wurde gezeigt, dass es dem Staat aufgrund der zahlreichen konkurrierenden Kirchengruppen erst zum Ende des neunzehnten Jahrhunderts gelungen war, Verantwortung für die Bildung zu übernehmen und auch nach der Grundschule allen sozialen Schichten eine frei zugängliche Ausbildung zu ermöglichen. Mit dem *1944 Education Act* wurde das dreiteilige Schulsystem eingeführt und damit die Voraussetzungen für das heutige Bildungswesen geschaffen. Die von Labour eingeführte allumfassende Gesamtschule betonte das Prinzip der sozialen Gleichheit, wurde allerdings unter den nachfolgenden konservativen Regierungen Thatcher und Major zugunsten eines Wettbewerbes unter den Bildungseinrichtungen zurückgedrängt. Der Wahlsieg der Labour Partei im Jahr 1997 weckte neue Hoffnungen auf mehr soziale Gleichheit durch die Wiederbelebung der Gesamtschule. Es hat sich allerdings gezeigt, dass das Projekt *New Labour* ebenfalls einem Bildungswettbewerb den Vorrang gibt und statt sozialer Gleichheit inzwischen die Chancengleichheit im Vordergrund steht.

Um es mit den Worten Neil Smelsers zusammenzufassen:

Britain is a special case, a paradoxical one. In many ways Britain or the British society convincingly led the world along the road to modernization; however, its journey to educational modernization (universal, compulsory, secular, free system) have been sluggish and halting in comparison with the continental and U.S. cases.²²⁶

²²⁵ Anderson/Mann (1997), S. 203

²²⁶ Smelser (1991), S. 2

5 Class matters! Zum Verhältnis von Schulbildung und sozialer Ungleichheit in Großbritannien

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die möglichen Ursachen sozialer Ungleichheit innerhalb des Bildungswesens bereits angeschnitten. Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit hat mit Hilfe der dort zitierten Studien²²⁷ gezeigt, dass mangelnde Schulbildung einen erheblichen Einfluss auf die ungleiche Verteilung der Chancen im Leben des Einzelnen hat, und in Kapitel 4 wurden mögliche Ursachen in Verbindung mit der Bildungspolitik genannt. Beides wird nun zusammengeführt. Dabei sollen zunächst noch einmal die möglichen Ursachen explizit genannt werden, um sie anschließend anhand von Untersuchungsergebnissen dahingehend diskutieren zu können, ob Klassenunterschiede verstärkt oder vermindert wurden.

5.1 Synopsis – Zu den Ursachen sozialer Ungleichheiten im Schulsystem Großbritanniens

Mit der Übernahme des Bildungswesens durch den Staat hat dieser immer wieder versucht, das bestehende System zu verbessern und Änderungen vorzunehmen. Das vorangegangene Kapitel hat die wichtigsten Neuerungen ausführlich dargestellt und dabei gezeigt, dass nicht jeder Versuch dem Anspruch der Verringerung von Klassenunterschieden genügen konnte.

Government policy (both Conservative and Labour) has been bitterly criticised for providing a system which is either too elitist or insufficiently so, which is wasteful of human resources, which is insufficiently demanding of the nation's children, or which simply fails to compete with the education systems of other industrialised countries.²²⁸

Allem voran die Einführung der Gesamtschule in den 1960er Jahren sollte die sozioökonomischen Unterschiede der Schüler nivellieren und jedem die gleichen Chancen gewähren. Es hatte sich gezeigt, dass das in Gymnasium und Mittelschule gegliederte System die ungleiche Verteilung der Chancen eher verstärkt hatte. Aufgrund der Auswahl gemäß den Ergebnissen des 11+ Examins ergab sich die Tendenz, dass die leistungsstärkeren Schüler auf das Gymnasium und die schwächeren auf eine Mittelschule gingen, was in der Folge auch Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts hatte. Der Punkt 5.3 wird untersuchen, inwieweit die

²²⁷ Vgl. S. 21f. dieser Arbeit

²²⁸ McDowall (1997), S.147

comprehensive reform die Chancengleichheit erhöht oder aber soziale Ungleichheiten verstärkt hat.

Verbunden mit der sich unter Thatcher entwickelnden Selbstverwaltung der Schulen erhielten nicht nur die Bildungseinrichtungen das Recht, die Schüler außerhalb ihres Verwaltungsbezirkes zu suchen, auch die Eltern konnten nun nach eigenem Ermessen eine Ausbildungsstätte für ihre Kinder wählen. Die öffentlich bekannt gegebenen Ergebnisse landesweiter Leistungsbewertungen sollten die Qualität der jeweiligen Schule widerspiegeln und den Eltern bei der Auswahl helfen. Diese Möglichkeit der *parental choice* wurde allerdings hauptsächlich von denjenigen Eltern wahrgenommen, die selbst einen höheren Bildungsgrad haben und um die Notwendigkeit einer guten Ausbildung wissen. Es bleibt deshalb die Frage zu klären, ob mit dieser erweiterten Möglichkeit soziale Unterschiede verstärkt und "vererbt" werden, anstatt sie zu beseitigen.

In einem letzten Punkt soll auf die stattfindende Wandlung zur Wissensgesellschaft eingegangen werden, die völlig neue Anforderungen an Schule und Schüler stellt und damit eine weitere Quelle für soziale Ungleichheit bedeuten könnte.

Bevor jedoch alle genannten Ursachen der sozialen Ungleichheit tiefergehend diskutiert werden, soll es im folgenden Punkt um eine ganz entscheidende Größe im Bildungs- und Erziehungsprozess eines Kindes gehen. Hinter dem Begriff der *reproduction* steht die These, dass Kinder in der Regel den Status ihrer Eltern weiterleben und damit deren Bildungsstand einen großen Einfluss auf den Nachwuchs hat. Neben den möglichen positiven Auswirkungen können aber auch soziale Nachteile weitergegeben werden, wie die folgenden Ausführungen zeigen.

5.2 Reproduction – Zum Einfluss familiärer Faktoren auf die schulische Entwicklung eines Kindes

Erfolg in der Schule und im späteren Berufsleben hängen nicht allein von der Motivation und dem Engagement des Schülers ab, auch die Art der besuchten Schule kann einen entscheidenden Einfluss ausüben. In den vorangegangenen Kapiteln ist bereits herausgearbeitet worden, dass weder die Qualität des Unterrichts noch das Lernumfeld in jeder Schule gleich sind. Nachweislich bessere Bedingungen haben dabei neben den privaten auch diejenigen Schulen, die ihre Schüler nach deren Leistungen auswählen. Allerdings sind diese Einrichtungen fast ausschließlich gebührenpflichtig und somit für finanziell schlechter gestellte Familien häufig

verschlossen.²²⁹ In diesem Sinne setzt sich die soziale Ungleichheit während der Schulbildung und anschließend im weiteren Leben fort.

Neben diesen schulischen Faktoren spricht man auch von nicht-schulischen Faktoren, die den Werdegang eines Kindes beeinflussen, wobei "family factors [...] the strongest explanatory power" darstellen.²³⁰

A number of key background / non-school variables are associated with educational attainment [...]:

- Pupils' personal characteristics: prior attainment, gender, health;
- Socio-economic: low income (eligibility to free school meals), parental unemployment, social class (father's occupation) and housing (e.g. overcrowding);
- Educational: parents' educational attainment – qualifications and basic skills;
- Family structure: family size, lone parent status; institutional care;
- Ethnicity / Language: ethnic group, fluency in English;
- Other: parental interest/involvement/practise, locally based factors.²³¹

All diese Faktoren bedingen und beeinflussen einander und haben unterschiedliche Auswirkungen auf die Entwicklung eines Kindes. Bei den persönlichen Voraussetzungen, die jeder Schüler mitbringt und die von den familiären Gegebenheiten beeinflusst werden, hat beispielsweise die Vorbildung – etwa eine frühe musische Bildung – einen erheblichen Einfluss auf die in Lese- und Rechentests erreichten Ergebnisse. Dies spricht für den möglichst zeitigen Beginn der schulischen Ausbildung, denn "intervention in the early years is among the most effective means of improving educational performance and outcome".²³²

Die sozioökonomische Variable beeinflusst die schulische Laufbahn dahingehend, dass Familien mit einem niedrigen Einkommen tendenziell in ärmeren Gegenden wohnen, in denen wiederum eher schlechtere Schulen zu finden sind.²³³ Auf dieses Phänomen soll im Punkt 5.4 näher eingegangen werden.

Was nun den *educational background* der Eltern betrifft, so kann dieser in vielen Fällen als Vorhersage für die Entwicklung des Kindes betrachtet werden. Mit anderen Worten:

children take their parents' social position as a reference for their own choices, and are guided mainly by the amount of economic and cultural capital that is available within the family.²³⁴

²²⁹ Vgl. Sparkes (1999), S. 9

²³⁰ Burgess/Gardiner/Propper (2001), S. 31

²³¹ Sparkes (1999), S. 10

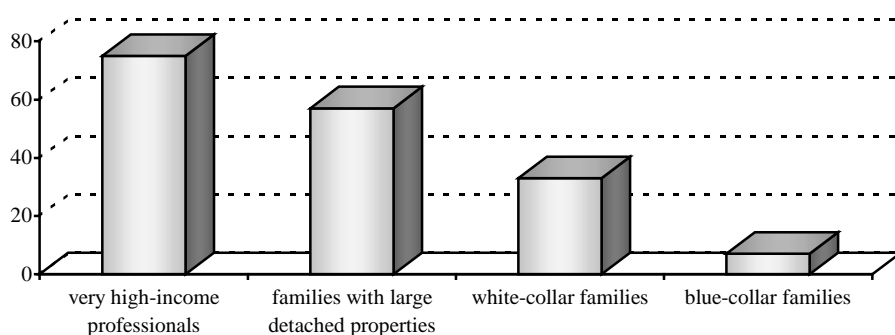
²³² Sparkes (1999), S. 12

²³³ Vgl. Burgess/Gardiner/Propper (2001), S. 15

²³⁴ Van de Werfhorst/Sullivan/Cheung (2002), S.1

Sowohl das ökonomische als auch das kulturelle Kapital variieren zwischen den sozialen Schichten, wobei man von der Tendenz ausgeht, dass bessergestellte Familien jeweils mehr von beidem besitzen als schlechter gestellte: "the two types of resources (economic and cultural) are unequally distributed among the members of a society, and [this leads] to inequalities in life chances".²³⁵ Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass Kinder aus einem kultivierten Elternhaus eher weniger Probleme in der Schule haben, da ihre Familien zum einen in der Tendenz bereits frühzeitig auf die Weitergabe kultureller Werte achten und sich auch im späteren Verlauf der Ausbildung mehr engagieren, zum anderen aber auch über die finanziellen Mittel für eine gute Schule verfügen. Die Lese- und Rechentests im Alter von elf Jahren scheinen dies dahingehend zu belegen, dass die Kinder der höheren sozialen Schichten durchschnittlich besser abschneiden. Eine Studie der *City University* aus dem Jahr 1999 zeigt beispielsweise, dass 60 Prozent der Kinder, die im Lesetest am schlechtesten abgeschnitten hatten, aus einem Elternhaus mit einem *low literacy level* kommen.²³⁶ Gebildete Eltern haben demnach einen sehr positiven Einfluss auf den schulischen Erfolg ihrer Kinder, die in der weiteren Folge auch zu einem erfolgreicherem Abschneiden in den *GCSE*-Prüfungen tendieren.²³⁷ Daraus wiederum ergibt sich eine ungleiche Verteilung der Chancen auf eine universitäre Ausbildung, was die folgende Abbildung verdeutlicht.

Abb. 23: Verteilung der Chancen auf eine universitäre Ausbildung gemäß dem finanziellen Hintergrund der Familien



Erstellt auf Basis der Daten des *Higher Education Funding Council for England* aus dem Jahr 1997²³⁸

²³⁵ Van de Werfhorst/Sullivan/Cheung (2002), S.8

²³⁶ zitiert nach Sparkes (1999), S. 16

²³⁷ Vgl. Van de Werfhorst/Sullivan/Cheung (2002), S.23f.

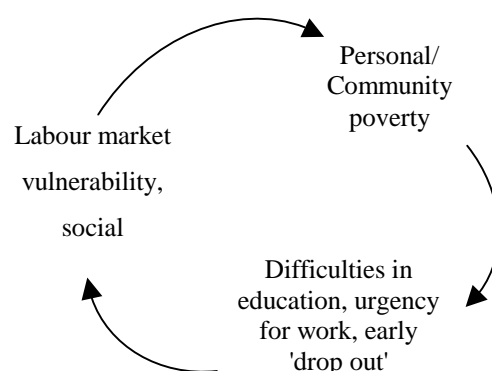
²³⁸ Hill/Cole (2001b), S. 142

Es soll an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen werden, dass es sich bei allen Aussagen lediglich um Tendenzen handelt. Es ist natürlich nicht ausgeschlossen, dass auch Kinder aus den unteren sozialen Schichten prestigeträchtige Berufe ausüben, jedoch "a working class child who wants to be a lawyer must be more ambitious than a middle class child who wants to be lawyer".²³⁹

Tatsächlich haben Studien herausgefunden, dass sich Kinder der *working class* eher technischen Gebieten zuwenden und damit den *manual job experiences* der Eltern am nächsten kommen, wogegen Kinder der ökonomischen und kulturellen Elite das familiäre Kapital weiterleben möchten und eher in kaufmännische beziehungsweise wissenschaftliche Berufsfelder einsteigen.²⁴⁰

Zusammenfassend soll festgehalten werden, dass der familiäre Hintergrund die Entwicklung eines Kindes erheblich beeinflusst. Dabei spielt der Bildungsgrad in der Familie eine ebenso große Rolle wie die finanziellen Möglichkeiten. Da die Kinder dazu tendieren, den Lebensstil ihrer Eltern als Vorbild zu nehmen, setzen sich soziale Ungleichheiten immer weiter fort. Das bedeutet, dass anfängliche Armut – im finanziellen wie im kulturellen Sinne – zu Schwierigkeiten in der schulischen Ausbildung führt, fehlende oder schlechte Abschlüsse nur verminderte Chancen auf dem Arbeitsmarkt zulassen und letztendlich der nachfolgend abgebildete Kreis der Ungleichheit wieder geschlossen wird.

Abb. 24: Teufelskreis sozialer Ungleichheit²⁴¹



Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass neben dem familiären Hintergrund die Qualität der Schule einen ebenso großen Einfluss ausübt. Die Arbeit hat gezeigt, dass

²³⁹ Van de Werfhorst/Sullivan/Cheung (2002), S.6

²⁴⁰ Vgl. Van de Werfhorst/Sullivan/Cheung (2002), S.9

²⁴¹ Vgl. Connell (1993), S. 26

die Aufgabe der Schule, bestehende soziale Unterschiede zu nivellieren, im Laufe des Jahrhunderts trotz vielfältiger Reformen nicht erfüllt werden konnte. Nach wie vor haben die Privatschulen, dicht gefolgt von den selektierenden weiterführenden Schulen, den besten Ruf und scheinen die erfolgreichsten Schüler hervorzubringen. Ungleiche Zugangsbedingungen sind sehr entscheidend, denn der weitere Lebensweg wird mit dem Besuch der Schule vorausbestimmt. So zeigt sich die Tendenz, dass Kinder an weiterführenden *working-class* Schulen "different expectations, labelling, and stereotyped work futures than those attending prestigious selective secondary-age schools" haben.²⁴²

Die Einführung der Gesamtschule in den 1960er Jahren galt als ein Versuch, diese Unterschiede auszugleichen. Im Laufe der Zeit wurden immer mehr Schulen in *comprehensives* umgewandelt, eine darauf zurückführbare Verbesserung der Situation traf allerdings nicht ein. Warum das erfolgversprechende Vorhaben an seiner Grundidee gescheitert ist und es nicht geschafft hat, soziale Ungleichheiten zu verringern, soll im folgenden Punkt diskutiert werden.

5.3 Comprehensive Reform – *Chancengleichheit durch Gesamtschule?*

In Kapitel 4.2.2 wurde das Projekt Gesamtschule bereits beschrieben. Das Ziel bestand darin, allen Kindern, unabhängig ihres sozialen Hintergrunds und der persönlichen Fähigkeiten, gleiche Chancen zu gewähren. Aus diesem Grund sollte auch der sogenannte 11+ Einstufungstest umgangen werden, denn es war "wrong in principle, socially divisive, and had educational and testing weaknesses".²⁴³ Der Test im Alter von elf Jahren verstärkte den Trend einer Fortführung des Klassensystems, denn die Eltern der Mittelschicht konnten ihrem Nachwuchs beispielsweise spezielle Vorbereitungen auf die Prüfung ermöglichen und so waren diese Kinder verstärkt in Gymnasien und später auch in der höheren Bildung zu finden.

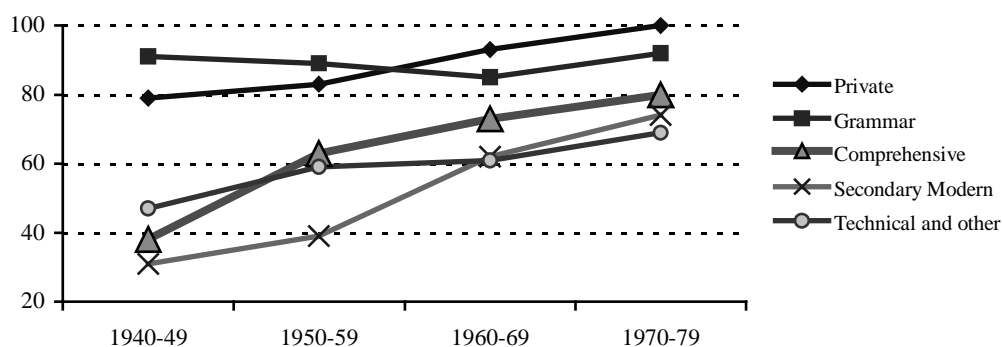
Ein wesentliches Argument für den Erfolg der Gesamtschule wurde stets darin gesehen, dass der Anteil an schulischen Abschlüssen gestiegen ist. Tatsächlich scheint dies durch eine Reihe von Studien belegt zu sein. Die folgende Abbildung zeigt die steigende Zahl der Abschlüsse in verschiedenen Geburtskohorten am Beispiel der Frauen. Dabei muss beachtet werden, dass die Mitglieder der Kohorten entsprechend erst zehn bis elf Jahre nach ihrer Geburt auf eine weiterführende Schule

²⁴² Hill/Cole (2001b), S. 143

²⁴³ Oakland (1991), S. 176

gingen, was für die zwischen 1950-59 Geborenen die 1960er und 1970er Jahre sind und so fort. Relevant bei der Betrachtung ist die von den Mitgliedern besuchte Schule.

Abb. 25: Steigende Zahl an Abschlüssen in Abhängigkeit von der besuchten Schule am Beispiel der Frauen



Erstellt auf Basis der Daten der *British Household Panel Survey*²⁴⁴

Die Ergebnisse decken sich im Wesentlichen mit den entsprechenden Zahlen bei den Männern. Die Gesamtzahl der Abschlüsse im betrachteten Zeitraum stieg bei den Frauen von 50 auf 80 Prozent und bei den Männern von 53 auf 78 Prozent.

Oberflächlich betrachtet scheint das Argument belegt zu sein, dass die Gesamtschulen zu einem Anstieg in der Zahl der Abschlüsse geführt haben. Eine genauere Untersuchung der Grafik macht jedoch deutlich, dass die Zahl der Abschlüsse in allen Schultypen gleichermaßen gestiegen ist und keineswegs ein Einzelphänomen der Gesamtschulen war. Entscheidender für diese Entwicklung war die Umstrukturierung der Abschlüsse,²⁴⁵ denn mit der Einführung des allgemeineren *GCSE* erlangten nachweislich mehr Schüler einen (besseren) Abschluss, was wiederum gegen den alleinigen Erfolg der Gesamtschule spricht.

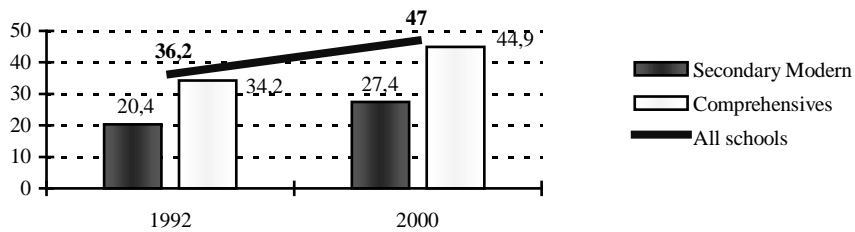
Die folgende Abbildung bestätigt, dass die Gesamtschulen einen vorhandenen Trend verfolgen und vorantreiben, jedoch keine herausragenden Ergebnisse erzielen.²⁴⁶

²⁴⁴ Heath/Jacobs (1999), S. 13

²⁴⁵ Vgl. S. 50f. dieser Arbeit

²⁴⁶ Paterson (2001), S. 6

Abb. 26: Anteil (%) der Schüler mit fünf oder mehr guten Prüfungsergebnissen



Erstellt auf Basis von Daten der *School Performance Tables* 1992 und 2000²⁴⁷

Für die *comprehensive school* spricht allerdings, dass auch denjenigen Schülern eine Chance gegeben wurde, die in dem vormaligen selektierenden System ausgeschlossen gewesen wären.

However, it is important to recognize that comprehensive schools did provide access to examinations for pupils who had previously been excluded under the old tripartite system; while comprehensives were not a cause of increase in qualifications, they were at least one of the channels through which the increase flowed.²⁴⁸

Aus der Tatsache, dass der Zugang zu einer Gesamtschule ohne eine Prüfung wie zum Beispiel das 11+ erfolgt, wurde immer wieder das Argument der Verringerung sozialer Ungleichheiten abgeleitet. Oberflächlich betrachtet mag dieses Ziel auch erreicht worden sein, denn es gehen – wenn auch zu unterschiedlichen Anteilen – Vertreter aller sozialen Schichten auf die Gesamtschulen, die damit "a representative cross-section of the population"²⁴⁹ unterrichten. Dabei ist aber zu beachten, dass der Ursprung einer jeden Gesamtschule genauso wie die Gegend, in der sie sich befindet, eine außerordentlich wichtige Rolle spielt. Erfolgte die Umwandlung beispielsweise aus einem Gymnasium heraus und liegt die Schule zudem in einer sozial besseren Gegend, so ist es sehr wahrscheinlich, dass dorthin überwiegend leistungsstärkere Kinder aus gutem Elternhaus gehen und die Qualität des Unterrichtes entsprechend hoch ist.

Comprehensive schools have largely replaced selection by ability with selection by class and house price. Middle-class children now go to middle-class comprehensives, whose catchment areas comprise middle-class neighbourhoods, while working-class children are mostly left to fester in the inner-city comprehensives their parents cannot afford to move away from.²⁵⁰

²⁴⁷ Bradley/Taylor (2002), S. 13

²⁴⁸ Heath/Jacobs (1999), S. 15

²⁴⁹ Heath/Jacobs (1999), S. 19

²⁵⁰ Adonis/Pollard (1997), S. 55

Es gibt also innerhalb des Systems besonders gute genauso wie besonders schlechte Schulen, die allesamt den gleichen Namen tragen und eine objektive Bewertung erschweren. Nach Auffassung vieler leidet aber die Qualität der *comprehensives* hauptsächlich darunter, dass Schüler unterschiedlicher Intelligenz in einer Klasse zusammen lernen und dies zu einem allgemein niedrigen Niveau führt.²⁵¹ Gute Schüler werden von schlechten zurückgehalten, wobei "children from advantaged homes tend to progress at a faster rate than those from disadvantaged backgrounds."²⁵²

Diese Entwicklung zog weitere Konsequenzen nach sich. Mit der Einführung der Gesamtschule vollzog sich auch der Wandel privater und selektierender Schulen "into fully fledged meritocratic academies".²⁵³ Das bedeutet, dass nun noch härter nach Leistungen und vor allem den finanziellen Möglichkeiten der Eltern aussortiert wurde. Wer es sich irgendwie leisten konnte, versuchte dem staatlichen Schulsystem den Rücken zu kehren und dem guten Ruf der privaten Schulen und selektierenden Gymnasien zu folgen. So verhalf die Gesamtschule indirekt dem erneuten Aufschwung der Privatschulen, obwohl diese zahlenmäßig gerade im Rückgang begriffen waren.²⁵⁴ In diesem Sinne hat das Gesamtschulprojekt – jeweils indirekt – einerseits die Chancen auf einen schulischen Abschluss für alle erweitert, andererseits jedoch auch die sozialen Ungleichheiten verstärkt. Gingen die Bemühungen zu Zeiten des *tripartite system* darum, das 11+ zu bestehen und einen Platz an einem Gymnasium zu bekommen, so heißt das neue Ziel, mit Hilfe der finanziellen Mittel in eine möglichst renommierte *catchment area* zu gelangen.²⁵⁵ Die Auswahlkriterien hatten sich verändert: war vorher die Leistung mehr oder weniger ausschlaggebend für eine gute Bildung und bessere Chancen im Leben, so galt nun mehr und mehr "that money buys a good education and the opportunities that follow, and that the absence of money denies them".²⁵⁶

Ein sehr wesentliches Problem des britischen Bildungswesens besteht darin, dass die besten Schulen im internationalen Wettbewerb zwar bestehen würden, die erfolgreichen Bildungseinrichtungen Großbritanniens allerdings fast ausschließlich privater Natur sind. Demgegenüber können die Gesamtschulen viel zu wenig Erfolge

²⁵¹ Vgl. Oakland (1990), S. 179

²⁵² Whitty (1999), S. 208

²⁵³ Adonis/Pollard (1997), S. 43

²⁵⁴ Vgl. McDowall (1997), S. 149

²⁵⁵ Vgl. Heath/Jacobs (1999), S. 28f.

²⁵⁶ Adonis/Pollard (1997), S. 51

vorweisen. Dies ist insbesondere bedenklich, da sie fast 90 Prozent der Briten ausbilden. Nur eine einzige Gesamtschule ist unter den 100 besten Schulen des Landes – von 500 *secondary private* und mehr als 3500 *comprehensive schools*.²⁵⁷

Die neuesten politischen Ansätze zeigen, dass das Projekt Gesamtschule in seiner ursprünglichen Idee als gescheitert gilt. Nach dem Motto "Holding back very able students did not help the less able"²⁵⁸ wird dem nicht-selektiven *comprehensive system* ein den individuellen Fähigkeiten des Schülers angepasstes, wenn auch selektierendes, Schulbildungswesen vorgezogen.²⁵⁹ Die daraus folgende Auslese kann aber neuerdings von den Eltern beeinflusst werden, denn auf einem wettbewerbsorientierten Bildungsmarkt können sie aus den auf unterschiedlichste Weise spezialisierten Schulen die am besten geeignetste für ihren Nachwuchs wählen.

Im folgenden Punkt soll untersucht werden, inwiefern diese Entscheidungsfreiheit von den Mitgliedern aller Schichten genutzt werden kann und auch genutzt wird und in welchem Maße soziale Ungleichheiten dadurch verringert oder aber verstärkt werden.

5.4 Parental Choice – Zum Zusammenspiel größerer Entscheidungsfreiheit und wachsender sozialer Ungleichheit

Im Rahmen der Bildungspolitik Margaret Thatchers wurde in erster Linie der Weg für die Selbstverwaltung der Bildungsanstalten geebnet. Das umfasste nicht nur das Recht der Schulen, ihren Status selbst entscheiden und die Schüler nach bestimmten Auswahlkriterien selektieren zu können. Vielmehr erhielten die Einrichtungen die Auflage, dem neuen Recht der *parental choice*, der Entscheidungsfreiheit über eine dem Kind angemessene Schule, stattzugeben. Darüber hinaus wurden die Eltern mehr und mehr in den Schulbetrieb und die entsprechenden Verwaltungsfragen einbezogen. So waren sie beispielweise im Vorstand der Schule vertreten und konnten damit den schulischen Ablauf aktiv mitgestalten.²⁶⁰

Im Punkt 5.2 ist bereits erörtert worden, dass die Bereitschaft der Eltern, sich für die Ausbildung ihrer Kinder zu engagieren, in entscheidendem Maße Einfluss auf die Entwicklung nimmt. Es wurde herausgearbeitet, dass diese Bereitschaft weitgehend

²⁵⁷ Adonis (1998), S. 6

²⁵⁸ Adonis (1998), S. 3

²⁵⁹ Vgl. S. 55 dieser Arbeit

²⁶⁰ Vgl. Kapitel 4.3.2 dieser Arbeit

von den *cultural resources* der Familie abhängt und durch ein gewisses Maß an finanziellem Kapital zusätzlich gesteuert werden kann. Außerdem wurde festgehalten, dass die Art der besuchten Schule ebenso große Auswirkungen haben kann. Die bislang unabhängig voneinander betrachteten schulischen und nicht-schulischen Faktoren als Einflussgrößen auf die Entwicklung des Kindes werden durch das Prinzip der *parental choice* miteinander verknüpft, denn "school choice can too easily enable those who have the cultural resources to make the best choices".²⁶¹

Es ist bereits angeklungen, dass sich die Familien der Mittelschicht tendenziell mehr für eine bestmögliche Ausbildung ihrer Kinder engagieren. Das liegt zum einen in ihrem kulturellen und finanziellen Potenzial begründet, lässt sich zum anderen aber auch auf die verstärkt notwendigen Bemühungen zurückführen, auf der sozialen Leiter nicht abzustiegen. Da der soziale Abstieg viel leichter fällt als der Aufstieg und der Mittelschicht sowohl der Weg nach oben als auch nach unten offen steht, müssen diese Familien, "wenn ihre Kinder sozial nicht absinken sollen, viel Energie darauf verwenden, daß die höhere Schule mit Erfolg absolviert wird".²⁶² Es ist daher nicht ungewöhnlich, dass die Eltern sogar zu einem Umzug bereit sind, um in eine andere (teurere) *catchment area* mit einer besseren Schule zu kommen. Da sich jedoch die *working-class* Familien eine teure Wohngegend nicht leisten können und die Qualität der Schulen oftmals mit den Häuserpreisen in ihrem Gebiet sinkt beziehungsweise steigt, kommt es zu sozialer Ungleichheit.²⁶³

Was die Qualität der Schulen betrifft, so ging mit dem Prinzip der *parental choice* die parallele Entwicklung des "attempt to increase school diversity"²⁶⁴ einher. Die Einrichtungen konkurrierten um die Schüler und der Wettbewerb wurde hauptsächlich über die schon angesprochenen öffentlich bekannt gegebenen Prüfungsergebnisse entschieden. Die Schulen wurden indirekt ermutigt, sich ein individuelles Profil zu erarbeiten, um damit eventuell den Wünschen der Eltern nahe zu kommen.²⁶⁵ Gleichzeitig erhoffte man sich damit auch ein allgemein steigendes Bildungsniveau, doch der Konkurrenzkampf der Schulen führte zu einer noch tieferen Kluft zwischen erfolgreichen und damit beliebten sowie weniger erfolgreichen und somit unbeliebten Schulen. Der Trend ging dahin, dass

²⁶¹ Whitty (1999), S. 204

²⁶² Bahrtdt (1990), S. 144

²⁶³ Vgl. Adonis/Pollard (1997), S. 51f.

²⁶⁴ Taylor (2001), S. 2

²⁶⁵ Vgl. Taylor (2001), S. 2

erfolgreiche Schulen mehr Anträge erhielten als sie Schüler aufnehmen konnten und deshalb nach eigenen Auswahlkriterien selektierten. Nicht selten erfolgte dies über Schulgelder, was bestimmte Bevölkerungsschichten ausschließt und damit soziale Ungleichheiten hervorruft. Ein Nebeneffekt war die steigende Zahl der Einschreibungen an Privatschulen.²⁶⁶

Die Vielfalt der Bildungslandschaft machte es den Eltern nicht leicht, eine den Fähigkeiten und Interessen entsprechende Schule für ihre Kinder auszusuchen. Studien haben eine mögliche Einteilung in drei *types of choosers*²⁶⁷ gefunden, die jeweils – natürlich immer mit Ausnahmen – einer bestimmten sozialen Schicht zugeordnet werden können. Der Begriff *skill* ist hierbei im Sinne der mehr oder weniger vorhandenen *cultural capacities* zu sehen.

<i>type of chooser</i>	<i>social class (overwhelmingly)</i>
privileged / skilled	middle class
semi-skilled	mixed-class groups
disconnected	working class

Anhand der Untersuchungen, basierend auf Interviews mit Eltern, lässt sich feststellen, dass die verschiedenen Typen unterschiedliche Auswahlkriterien zugrunde legen. So beschäftigen sich die *privileged/skilled choosers* und viele der *semi-skilled choosers* sehr intensiv mit allen zur Verfügung stehenden und damit auch entfernter liegenden Schulen, gehen zum Tag der offenen Tür, achten auf das äußere Erscheinungsbild der Einrichtung und begrenzen die Auswahl letztendlich auf zwei in Frage kommende Schulen. Demgegenüber beschränken sich die sogenannten *disconnected choosers* fast ausschließlich auf nicht mehr als zwei Schulen. Dabei gehen sie in der Regel nach der Nähe der Einrichtung zum Wohnort und ziehen kaum in Betracht, dass sich das Lernumfeld positiv beziehungsweise negativ auf die schulischen Erfolge auswirken kann.²⁶⁸ So kommt es, dass sich fast dreiviertel aller Eltern in England und Wales für die nächstgelegene lokale Schule bewerben, wobei sich dies oftmals auch auf einen Mangel an guten Schulen in einer für die Kinder vertretbaren Entfernung zurückführen lässt.²⁶⁹

²⁶⁶ Vgl. Toynbee/Walker (2001), S. 53

²⁶⁷ Für die nachfolgende Tabelle vgl. Gerwitz/Ball/Bowe (2001), S. 280f.

²⁶⁸ Vgl. Gerwitz/Ball/Bowe (2001), S. 281f.

²⁶⁹ Vgl. Taylor (2001), S. 3

Während also die *disconnected choosers* nach praktischen Kriterien wie "distance, safety, convenience and locality"²⁷⁰ gehen, machen die übrigen in erster Linie von ihrem Entscheidungsrecht Gebrauch "to avoid particularly poor performing schools with the 'wrong' kind of pupils".²⁷¹ Es soll jedoch an dieser Stelle noch einmal unterstrichen werden, dass die Unterschiede in den Auswahlkriterien keineswegs auf ein mehr oder weniger vorhandenes Interesse an der Ausbildung der Kinder hinweisen. Vielmehr verdeutlichen sie die beschränkten Möglichkeiten der unteren sozialen Schichten, die sich zum Beispiel weder den Umzug in eine bessere Gegend noch die Transportkosten für einen weiten Schulweg leisten können.

Choosing is a multifaceted process and there are clear indications [that] choice vary distinctively between classes: 'different classes have different ways of life and views of nature of social relationships which form a matrix within which consumption takes place'.²⁷²

Aus den bis hierhin gewonnenen Erkenntnissen lässt sich schlussfolgern, dass die auf den ersten Blick positiv erscheinende *parental choice* in Wirklichkeit durch die unterschiedlichen Möglichkeiten der Mitglieder einer Klasse eingeschränkt wird und damit die bestehenden Unterschiede zwischen den sozialen Schichten aufrechterhält und sogar weiter verstärkt.²⁷³

5.5 Bildung in der Wissensgesellschaft – Neue Möglichkeiten des Lebensentwurfes als Ursache für soziale Ungleichheiten ?

In diesem letzten Punkt soll es um eine Entwicklung gehen, die man als *credentialism*²⁷⁴ bezeichnen könnte. Dahinter steht der Wandel in eine vom Wissen dominierte Gesellschaft, in der gute Referenzen und akademische Titel eine immer wichtigere Rolle spielen und zum "key mechanism for allocating occupational positions"²⁷⁵ geworden sind. Während man im Jahr 1986 für nur etwa 62 Prozent der Arbeitsplätze eine Qualifikation benötigte, waren es 1997 schon 69 Prozent.²⁷⁶ Bezieht man die Erläuterungen der vorangegangenen Seiten mit ein, so bedeutet dies einen erhöhten Bedarf an kultureller wie auch finanzieller Kapazität.

²⁷⁰ Gerwitz/Ball/Bowe (2001), S. 283

²⁷¹ Taylor (2001), S. 4

²⁷² Gerwitz/Ball/Bowe (2001), S. 288

²⁷³ Vgl. Gerwitz/Ball/Bowe (2001), S. 287

²⁷⁴ Toyne/Walker (2001), S. 52

²⁷⁵ Van de Werfhorst/Sullivan/Cheung (2002), S. 8

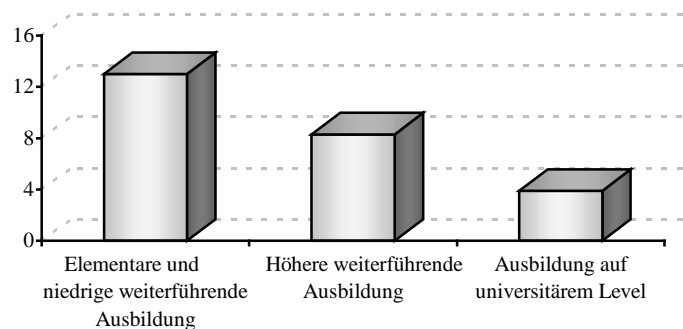
²⁷⁶ Vgl. Sparkes (1999), S. 3

Arguable, this has led to an increase in the importance of cultural, as opposed to economic, capital in the transmission of privilege. On the other hand, the direct transmission of economic capital has remained extremely important.²⁷⁷

Wenn gute Abschlüsse immer wichtiger oder sogar ausschlaggebend werden, kann sich zum Beispiel jegliche Art der Benachteiligung bei der Wahl der Schule besonders verhängnisvoll auswirken. Die Einschränkung von Bildungsmöglichkeiten ist in einer Gemeinschaft, in der das Wissen die zentrale Voraussetzung für jegliche gesellschaftliche Entwicklung darstellt, "skandalöser als die Vernichtung von Arbeitsplätzen".²⁷⁸ Mit Hilfe der bis hierhin gewonnenen Erkenntnisse lässt sich bereits an dieser Stelle sagen, dass der Wandel in eine Wissensgesellschaft eine weitere Ursache für soziale Ungleichheiten darstellt.

Die folgende Darstellung zeigt, dass ein schlechter Schulabschluss in verstärktem Maße der Grund für die Arbeitslosigkeit zu sein scheint. Deutlich zu sehen ist der bedeutend höhere Anteil derjenigen mit einer niedrigen Qualifikation im Vergleich zu denjenigen mit einer universitären Ausbildung. Während nur 3,9 Prozent der Akademiker arbeitslos sind, haben 13 Prozent derjenigen mit einer vergleichsweise niedrigen Ausbildung keine feste Anstellung.

Abb. 27: Arbeitslosenrate der 25- bis 64-Jährigen entsprechend ihres Ausbildungsstandes



Erstellt auf Basis von Daten einer Studie der *Organization for Economic Cooperation and Development OECD* aus dem Jahr 1997²⁷⁹

Ein möglichst hoher Abschluss wird immer wichtiger, denn die moderne Gesellschaft verlangt neben dem in der Schule erworbenen Wissen auch die Fähigkeit, selbstständig weiteres Wissen zu erwerben. Damit verbunden sind

²⁷⁷ Van de Werfhorst/Sullivan/Cheung (2002), S.8

²⁷⁸ de Haan/Poltermann (2002), S. 29

²⁷⁹ Sparkes (1999), S. 2

gewandelte Anforderungen an die Schule genauso wie an ihre Schüler. Das heutige Idealbild eines Abgängers lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: kann lesen, kann schreiben, kann rechnen, ist fit in einer Fremdsprache, kann arbeiten, besitzt Sozialkompetenz, denkt an sich und andere.²⁸⁰

Der bereits angesprochene Wandel der britischen Gesellschaft von einer *blue-collar* in eine *white-collar society*²⁸¹ hängt unter anderem auch mit dem Wandel zur Wissensgesellschaft zusammen. Dieser bringt zum einen neue Möglichkeiten des Lebensentwurfes mit sich, andererseits

aber wächst auch die Fragmentarisierung der Gesellschaft. Das den Individuen gemeinsame Wissen nimmt ab, die Orientierungen der Individuen differieren mehr und mehr. Die Individuen sind in der Wissensgesellschaft in ihren unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten und -absichten in einem Prozess immer weitergehender Ausdifferenzierung gefangen.²⁸²

Unter diesen Voraussetzungen erscheint es als besonders dringend, sowohl die Lehrplaninhalte als auch die Lehrmethoden zu verbessern und den gewandelten Zeiten anzupassen. Noch vordergründiger und essentieller ist allerdings die gerechte Verteilung des Wissens indem jedem die selben Zugangschancen gewährt werden. Eine ungleiche Verteilung zieht soziale Ungleichheiten nach sich und "excludes from society people who do not have that benefit."²⁸³ Bildung kann emanzipieren, das heißt den Einzelnen aus einer bestehenden Abhängigkeit lösen und damit unabhängig machen. Eine mangelhafte Bildung und fehlendes Wissen sind allerdings eine entscheidende und bleibende Quelle von Ungleichheit.

5.6 Zwischenergebnisse

In diesem letzten Kapitel der vorliegenden Arbeit sind die bisherigen Erkenntnisse zusammengeführt und miteinander ins Verhältnis gesetzt worden.

Dabei ging es zunächst um die Notwendigkeit des Vorhandenseins sowohl kulturellen als auch wirtschaftlichen Kapitals in einer Familie. Beides ist von Bedeutung, denn es beeinflusst die schulische und auch weitere Entwicklung eines Kindes erheblich. Ersteres entscheidet über das Maß an familiärem Engagement, letzteres über die finanziellen Möglichkeiten, die für die Ausbildung zur Verfügung stehen. Diese nicht-schulischen Faktoren sind "related to the behaviour of the parents

²⁸⁰ Vgl. Rosenbach (2002), "Schlüsselqualifikationen", S. 4

²⁸¹ Vgl. S. 9 dieser Arbeit

²⁸² de Haan/Poltermann (2002), S. 27

²⁸³ Paterson (2001), S. 3

and the choices they make about which school their offspring attend and where the family should live."²⁸⁴

Bezüglich der Entscheidungsfreiheit der Eltern über die von ihren Kindern zu besuchende Schule ist erarbeitet worden, dass dies nur oberflächlich gesehen ein Privileg für alle darstellt. Beim näheren Betrachten stellt der Mangel an kulturellem und finanziellem Kapital für einen nicht unerheblichen Teil der Bevölkerung ein Problem dar und schließt ein weiteres Mal die unteren sozialen Schichten aus. Während es sich die Mittelschicht leisten kann, dem guten Ruf der erfolgreichen Schulen zu folgen und dafür auch in eine andere Gegend umzuziehen, bleiben für große Teile der unteren Schicht oftmals nur die nächstgelegenen weniger erfolgreichen Einrichtungen übrig.

Auch das Projekt der Gesamtschule muss in diesem Sinne als gescheitert erklärt werden, denn es hat die bestehenden sozialen Ungleichheiten indirekt forciert, anstatt sie zu beseitigen. Vor allem die schlechte Lehr- und Lernqualität vieler *comprehensives* verhalf den erfolgreicherer selektierenden Schulen zu einem erneuten Aufschwung und vertiefte damit bestehende gesellschaftliche Differenzen.

Das Kapitel hat gezeigt, dass trotz aller Bildungsreformen und der schwindenden "absolute differences in rates of educational participation between the classes"²⁸⁵ das enge Verhältnis zwischen schulischer Ausbildung und sozialen Ungleichheiten nach wie vor in entscheidendem Maße besteht.

²⁸⁴ Burgess/Gardiner/Propper (2001), S. 9

²⁸⁵ Van de Werfhorst/Sullivan/Cheung (2002), S.2

6 Zusammenfassung

Entgegen der Verkündung ihrer Politiker zur *classless society* sind mehr als zwei Drittel der Briten davon überzeugt, in einer Klassengesellschaft zu leben. Dabei ordnet sich nach eigenen Aussagen ein ebenso großer Anteil eher der *working class* zu. Dies weicht zum einen sehr stark von den Ergebnissen soziologischer Untersuchungen ab, gibt aber zum anderen ein deutliches Bild über das Klassenbewusstsein innerhalb der Bevölkerung. Neben der Vorstellung, in einer sozial geschichteten und gespaltenen Gesellschaft zu leben, ist der Glaube der Briten an die Abhängigkeit der Erfolgchancen von der Schichtzugehörigkeit mindestens genauso tief verwurzelt.

Ist dies nur die Empfindung großer Teile der Bevölkerung Großbritanniens oder entsprechen die Vorwürfe der Realität? Die Arbeit ist dieser Frage nachgegangen und hat versucht zu zeigen, dass es trotz der vielfältigen Reformen nicht gelungen ist, die Klassenbarrieren endgültig abzubauen und eine Chancengleichheit für alle garantieren zu können. Zwar wird in der englischen Verfassung sowohl das Recht auf Bildung als auch das Recht auf gleiche Chancen für jedermann festgeschrieben, die im Verlauf der Arbeit dargestellte Entwicklung hat allerdings gezeigt, dass die primäre Aufgabe von Bildung, Menschen unterschiedlicher sozialer Herkunft auf eine gemeinsame Basis zu bringen, bis zum heutigen Tag nicht zufriedenstellend erfüllt wurde.

Paradoxe Weise war Großbritannien im achtzehnten Jahrhundert auf dem Gebiet der Wirtschaft federführend, die Entwicklung seiner Gesellschaft allerdings blieb zunächst stehen. Das Land galt der gesamten Welt als Wegbereiter in ein modernes Industriezeitalter, auf dem Gebiet der Bildung aber verpasste das Königreich lange den Anschluss. Erst mit dem ausklingenden neunzehnten Jahrhundert übernahm der Staat die Verantwortung für das Bildungswesen und es dauerte noch einmal bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges, dass allen Briten gleichermaßen eine kostenlose Schulbildung bis zum vollendeten sechzehnten Lebensjahr garantiert werden konnte. Das zwanzigste Jahrhundert ist von den Versuchen geprägt, das Erziehungswesen den sich verändernden Zeiten anzupassen und dabei dem Gebot der sozialen Gleichheit gerecht zu werden. Ein zunächst in Gymnasium und Mittelschule unterteiltes System sollte alternative Möglichkeiten für leistungsstarke und leistungsschwächere Schüler bieten, zeigte aber schnell, dass eine Selektion immer

auch zu sozialer Ungleichheit führt. Die Ergebnisse eines Einstufungstests waren das Auswahlkriterium, finanziell besser gestellte Familien konnten ihren Kindern aber zum Beispiel spezielle Vorbereitungen für diese Prüfung ermöglichen und sich damit den Zugang zu einer im besseren Ruf stehenden gymnasialen Ausbildung erkaufen.

Dem Problem der sich tendenziell verstärkenden Klassenunterschiede wurde mit der Einführung von Gesamtschulen begegnet. Diese Kombination aus Mittelschule und Gymnasium sollte allen sozialen Schichten gleichermaßen eine bessere und gerechtere Bildung ermöglichen. Das Projekt allerdings gilt aus heutiger Sicht als gescheitert, denn Kinder unterschiedlichen Niveaus lernten zusammen in einer Klasse, blockierten sich so gegenseitig und verschlechterten die allgemeine Lehr- und Lernqualität.

Erneut wurde in der Hoffnung auf ein steigendes Bildungsniveau einem selektierenden System der Vorzug gegeben. Die Einrichtungen durften dabei ihre Schüler nach Fähigkeiten, religiöser Überzeugung oder aber dem Geldbeutel der Familien aussuchen. Darüber hinaus erhielten die Eltern das Recht, eine dem Kind angemessene Schule frei zu wählen. Im Rahmen der Arbeit wurde gezeigt, dass dafür ein gewisses Maß an sowohl kulturellem als auch finanziellem Kapital in den Familien vorhanden sein muss. Da beides unter den sozialen Klassen ungleichmäßig verteilt ist, ergibt sich die Tendenz, dass zum einen der Mittelschicht weitere Vorteile eingeräumt und die Möglichkeiten der unteren Schichten ein weiteres Mal beschränkt werden. Somit ist das als Privileg erscheinende Recht der *parental choice* nur eine weitere Quelle für soziale Ungleichheiten.

Die Reformen der letzten beiden Jahrhunderte haben den Zugang zum Wissen für alle Mitglieder der Bevölkerung erweitert und die Zahl derjenigen ohne einen Schulabschluss auf unter zehn Prozent gesenkt. Die Art der besuchten Schule ist jedoch nach wie vor von Bedeutung. Da es große Unterschiede in der Qualität der Bildungseinrichtungen gibt und die besseren unter ihnen oftmals Schulgebühren verlangen oder in einer anderen Weise selektieren, sind die zumeist finanziell schlechter gestellten unteren Schichten überaus benachteiligt.

Die Qualität der Lehre insgesamt wurde erheblich verbessert und ein Platz 8 in der kürzlich durchgeführten PISA-Studie scheint zu belegen, dass Großbritannien inzwischen mit den übrigen Ländern der Welt konkurrieren kann.

Und dennoch, die Arbeit hat gezeigt, dass auch dieser Erfolg zu einem nicht unerheblichen Maße auf Kosten der sozialen Gleichheit geht. Die soziale Herkunft eines Menschen ist heute genau wie früher von entscheidender Bedeutung für den gesamten weiteren Lebensverlauf und benachteiligt diejenigen Familien ohne das entsprechende finanzielle Kapital.

Und so kann die eingangs gestellte Frage, ob im Großbritannien des einundzwanzigsten Jahrhunderts soziale Klasse nach wie vor eine Rolle spielt und Schulbildung mit sozialer Ungleichheit im Verhältnis steht eindeutig beantwortet werden: *Class matters!*

Bibliographie

- Abercrombie, Nicolas/Warde, Allan [Hrsg.] (2001). *The contemporary British society reader*. Polity Press, Cambridge.
- Adonis, Andrew/Pollard, Stephen (1997). *A class act: the myth of Britain's classless society*. Hamish Hamilton, London.
- Adonis, Andrew (1998). "Reforming British Education". *Conference Paper of the People and Politics Seminar 3 on October 4 and 5, 1998 in Bonn*. Datum des Zugriffs: 12. Feb. 2003.
<www.britcoun.de/e/governance/pubs/gerpp306.html>.
- Anderson, Paul/Mann, Nyta (1997). *Safety First. The Making of New Labour*. Granta Publications, London.
- Bahrtdt, Hans Paul (1990). *Schlüsselbegriffe der Soziologie: Eine Einführung mit Lehrbeispielen*. Verlag C.H. Beck, München.
- Blair, Tony (1996). *New Britain: My vision of a young country*. Fourth Estate, London.
- Bradley, Steve /Taylor, Jim (2002). "The report card on competition in school". Adam Smith Institute London. Datum des Zugriffs: 17. Nov. 2002.
<<http://www.adamsmith.org/pdf/bradley-taylor-final.pdf>>.
- Burgess, Simon/Gardiner, Karen/Propper, Carol (2001). "Growing up: School, family and area influences on adolescents' later life chances: CASE paper 49". *Center for Analysis of Social Exclusion CASE*. Datum des Zugriffs: 12. Jan. 2003. <<http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/cp/CASEpaper49.pdf>>.

- Coates, David/Lawler, Peter [Hrsg.] (2000). *New Labour in Power*. Manchester University Press, Manchester.
- Connell, Bob (1993). *Schools and social justice*. Temple University Press, Philadelphia.
- Crowther, Jonathan [ed.] (1995). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford University Press, Oxford.
- Fuchs et al [Hrsg.] (1988). *Lexikon der Soziologie*. Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Gewirtz, Sharon/Ball, Stephen/Bowe, Richard/ (2001). "Social class and choice of secondary schooling". In Abercrombie/Warde (2001): 279-289.
- Glennerster, Howard (2001). " United Kingdom Education 1997-2001: CASE paper 50". *Center for Analysis of Social Exclusion CASE*. Datum des Zugriffs: 12. Jan. 2003. < <http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/cp/CASEpaper29.pdf>>.
- Gorard, Stephen (2000). *Education and Social Justice*. University of Wales Press, Cardiff.
- Haan, G. de/ Poltermann, Andreas (2002). "Funktion und Aufgaben von Bildung und Erziehung in der Wissensgesellschaft". *Forschungsgruppe Umweltbildung FU Berlin*. Datum des Zugriffs: 12. Feb. 2003. <<http://www.wissensgesellschaft.org/themen/bildung/bildungswissen.pdf>>.
- Heath, Anthony/Jacobs, Sheila (1999). "Comprehensive Reform in Britain". *Centre for Research into elections and social trends CREST*. Datum des Zugriffs: 19. Nov. 2002. <<http://www.crest.ox.ac.uk/papers/p72.pdf>>.
- Hill, Dave (2001a). "The Third Way in Britain: New Labour's neo-liberal education policy". *Institute for Education Policy Studies University College Northampton*. Datum des Zugriffs: 19. Jan. 2003. <<http://www.ieps.org.uk/cwc.net/newlaboursneoliberal.pdf>>.

- Hill, Dave (2001b). "The National Curriculum, the hidden curriculum and equality".
In Hill/Cole (2001a): 95-116.
- Hill, Dave (2001c). "Equality, ideology and education policy". In Hill/Cole (2001a):
7-29.
- Hill, Dave/Cole, Mike [Hrsg.] (2001a). *Schooling and equality: facts, concept,
policy*. Kogan Page, London.
- Hill, Dave/Cole, Mike (2001b). "Social Class". In Hill/Cole (2001a: 137-159).
- Kastendiek, Hans/Stinshoff, Richard/Sturm, Roland [Hrsg.] (1999). *The return of
Labour – A turning point in British politics?*. Philo Verlagsgesellschaft,
Bodenheim.
- Kastendiek, Hans (1999). "Großbritannien - ein Erfolgsmodell? : Die
Modernisierung unter Thatcher und New Labour". Datum des Zugriffs: 25.
Jan. 2003. <<http://www.fes.de/fulltext/stabsabteilung/00843.htm>>.
- Kingdom, John (1991). *Government and politics in Britain*. Polity Press, Cambridge.
- Lang, Norbert [ed.] (2002). *Projekt Sozialwissenschaftliches Grundwissen im Web*.
Fachhochschule Nordostniedersachsen. Datum des Zugriffs: 10. Jan. 2003.
<<http://www.socioweb.de/lexikon/>>.
- Layard, R/McIntosh, S/Vignoles, A (2001). "Britain's record skills". Datum des
Zugriffs: 23. Jan. 2003. <<http://www.niesr.ac.uk/event/28sept/mcintos.pdf>>.
- Ludlam, Steve/Smith, Martin J. [Hrsg.] (2001). *New Labour in Government*.
Macmillan Press, London.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich. (1965). *Manifest der Kommunistischen Partei*.
Reclam, Dresden.

- McCaig, Colin (2001). "New Labour and Education, Education, Education". In Ludlam/Smith (2001): 184-201.
- McDowall, David (1997). *Britain in Close-Up*. Longman, Edinburgh.
- Oakland, John (1991). *British Civilization: An introduction*. Routledge, London.
- Paterson, Lindsay (2001). "Education and Inequality in Britain". *Paper prepared for the social policy section at the annual meeting of the British Association for the Advancement of Science*. Datum des Zugriffs: 11. Nov. 2002. <http://www.institute-of-governance.org/onlinepub/paterson/educ_inequality.html>.
- Rosenbach, Manfred (2002). *Bildung*. Datum des Zugriffs: 19. Jan. 2003. <<http://bebis.cidsnet.de/weiterbildung/sps/allgemein/bausteine/erziehung/bildung/>>.
- Smelser, Neil J. (1991). *Social Paralysis and Social Change: British working-class education in the 19th century*. University of California Press, Oxford.
- Sparkes, Jo (1999). "Schools, Education and Social Exclusion: CASE paper 29". *Center for Analysis of Social Exclusion CASE*. Datum des Zugriffs: 12. Jan. 2003. <<http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/cp/CASEpaper29.pdf>>.
- Stedward, Gail (2000). "New Labour's education policy". In Coates/Lawler (2000): 169-180.
- Sturm, Roland (1997). *Grossbritannien: Wirtschaft – Gesellschaft – Politik*. Leske + Budrich, Opladen.
- Sturm, Roland (1999a). "Bildung und Kultur". In: Großbritannien: Informationen zur politischen Bildung Nr. 262. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn: 38-42.

- Sturm, Roland (1999b). "Sozialstruktur und Gesellschaftspolitik". In: Großbritannien: Informationen zur politischen Bildung Nr. 262. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn: 32-38.
- Taylor, Chris (2001). "The quality of education in Britain: more choice for citizens?". *Cardiff University School of Social Science*. Datum des Zugriffs: 17. Nov. 2002.
<<http://www.cf.ac.uk/socsi/markets/Papers/Berlin01.pdf>>.
- Toynbee, Polly/Walker, David (2001). *Did things get better? An audit of Labour's successes and failures*. Penguin Books, London.
- Tschentscher, A. (2002). "United Kingdom: Constitution". Datum des Zugriffs: 19. Jan. 2003. <http://www.oefre.unibe.ch/law/icl/uk00000_.html>.
- Van de Werfhorst, Herman G. van de/Sullivan, Alice/Cheung, Sin Yi (2002). "Social Class, Ability and Choice of Subject in Secondary and Tertiary Education in Britain". Datum des Zugriffs: 19. Nov. 2002.
< <http://www.nuff.ox.ac.uk/users/werfhorst/FieldchoiceUK.pdf>>.
- Westergaard, John (2001). "The persistence of class inequalities". In Abercrombie/Warde (2001): 68-80.
- Whitty, Geoff (1999). "New Right and New Labour: Continuity and Change in Education Policy". In: Kastendiek/Stinshoff/Sturm (1999): 191-220.
- [s.ed.] (2000). *Microsoft Encarta Enzyklopädie*. Version 2000.

Anhang A

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Schichtzurechnung der Briten: Objektive vs. subjektive Einteilung im Jahr 1991	8
Abb. 2	Objektive und subjektive Schichtzurechnung zur Arbeiterklasse im Wandel der Zeit	9
Abb. 3	Sinkender Anteil der reichsten zehn Prozent der Gesellschaft am Volksvermögen	11
Abb. 4	Aufteilung des nationalen Einkommens im Jahr 1997	12
Abb. 5	Auf den Erziehungsprozess einwirkende Umweltfaktoren.....	17
Abb. 6	Jährliches Einkommen von Leuten mit guten bzw. schlechten Fähigkeiten im Lesen und Rechnen.....	21
Abb. 7	Steigende Zahl der unter Fünfjährigen in Vorschulen.....	26
Abb. 8	Europäischer Ländervergleich zum Anteil der Drei- bis Fünfjährigen in Bildungseinrichtungen	27
Abb. 9	Das staatliche Schulwesen in England und Wales.....	28
Abb. 10	Das private Schulwesen in England und Wales.....	29
Abb. 11	Anteil der Privatschüler an der Gesamtschülerzahl in England und Wales	29
Abb. 12	Die jährlichen Ausgaben für Bildung zwischen 1846 und 1858	35
Abb. 13	Einnahmen der Bildungseinrichtungen zwischen 1862 und 1868 in £....	36
Abb. 14	Ausbildungssituation der Drei- bis Fünfjährigen am Beispiel Birmingham in den 1860er Jahren.....	36

Abb. 15	Das Schulsystem nach dem <i>Butler Education Act</i> 1944.....	39
Abb. 16	Der Ausbau eines landesweiten Gesamtschulnetzes: Umwandlung der <i>Grammar Schools</i> in Privat- bzw. Gesamtschule	42
Abb. 17	Aufteilung der Schüler auf die verschiedenen Schulformen im Schuljahr 1990/1	43
Abb. 18	Anteil der 16- bis 69-Jährigen ohne Abschluss in den Jahren 1990 bis 2000.....	48
Abb. 19	Anteil der Schüler mit einem Schulabschluss 1988 und 1995.....	51
Abb. 20	Anteil der Grundschulklassen mit 31 oder mehr Schülern zwischen 1997 und 2000.....	57
Abb. 21	Anteil der Elfjährigen, die den Anforderungen in Lesen und Rechnen genügen (1996 bis 2002).....	59
Abb. 22	Jährliche Ausgaben für Bildung zwischen 1990 und 2001.....	60
Abb. 23	Verteilung der Chancen auf eine universitäre Ausbildung gemäß dem finanziellen Hintergrund der Familien.....	66
Abb. 24	Teufelskreis sozialer Ungleichheit.....	67
Abb. 25	Steigende Zahl an Abschlüssen in Abhängigkeit von der besuchten Schule am Beispiel der Frauen	69
Abb. 26	Anteil der Schüler mit fünf oder mehr guten Prüfungsergebnissen.....	70
Abb. 27	Arbeitslosenrate der 25- bis 64-Jährigen entsprechend ihres Ausbildungsstandes	76

Anhang B

Abkürzungsverzeichnis

A-Level	GCE Advanced Level
CTC	City Technology College
DES	Department of Education and Science
EAZ	Education Action Zone
GCE	General Certificate of Education
GCSE	General Certificate of Secondary Education
GSE	Certificate of Secondary Education
LEA	Local Education Authority
O-Level	Ordinary Level
11+	Eleven-Plus Exam

Anhang C

Bildungspolitische Meilensteine in der Geschichte Großbritanniens

6. Jhdt. Die ersten religiöse Schulen sollen die Jungen der Gemeinde auf die Priesterschaft vorbereiten.
16. Jhdt. Zahlreiche kirchliche Schulen werden in weltliche umgewandelt, es entstehen die *Public* und die *Grammar Schools*.
18. Jhdt. Jede Konfession unterhielt ihre eigene Schule, das Erziehungswesen war ein zersplittertes System.
- 1807 Der erste ernstzunehmende Reformversuch sah die Errichtung einer Schule in jeder Gemeinde vor.
- 1820 Die Kinder alternativer Konfession sollten vom Religionsunterricht der englischen Staatskirche (*Church of England*) freigestellt werden.
- 1833 Der Vorschlag für ein säkulares Schulsystem wurde abgelehnt, das Parlament genehmigte jedoch £20,000 jährlich für Bildungsausgaben.
- 1870 Mit dem **Foster Education Act** übernimmt der Staat die Verantwortung für Bildung. Das Bildungsmonopol der Anglikanischen Kirche war durchbrochen und es schien erstmals eine Bildung für alle möglich.
- 1876 Die allgemeine Schulpflicht wurde bis zum Alter von zehn Jahren eingeführt.
- 1880 Für Kinder zwischen fünf und zehn Jahren wurde die Möglichkeit zur Bildung garantiert.
- 1900 Die allgemeine Schulpflicht wurde bis zum vierzehnten Lebensjahr erhöht.

- 1902 Mit dem **Balfour Education Act** werden Stipendien für gute Schüler angeboten, die somit gebührenpflichtige weiterführende Schulen besuchen konnten.
- 1918 Der **Fisher Education Act** ermöglichte die Gründung einiger weniger staatlicher Sekundarschulen.
- 1944 Der **Butler Education Act** errichtete das Fundament für das heute noch in England und Wales gültige Schulsystem mit der Einteilung in Grundschule im Alter von fünf bis zwölf Jahren, Sekundarschulen (*Secondary Technical School, Secondary Modern School, Grammar School*) im Alter von zwölf bis fünfzehn Jahren und anschließend weitere Möglichkeiten des höheren Bildungswegs. Zur Verwaltung wurden die Schulen unter die Aufsicht der *Local Education Authorities* gestellt. Die allgemeine Schulpflicht wurde auf das fünfzehnte Lebensjahr angehoben und allen in diesem Rahmen eine kostenlose Bildung garantiert.
- 1960er Auf zunächst freiwilliger Basis wurde die *comprehensive school* eingeführt.
- 1976 Ein **Education Act** der Labour Regierung sah den Ausbau eines landesweiten Gesamtschulnetzes vor.
- 1979 Mit Vollzug des ersten **Education Acts** der Regierung Thatcher durfte keine Schule mehr von ihrer *LEA* gezwungen werden, sich in eine *comprehensive school* umzuwandeln.
- 1980 Der zweite **Education Act** der Konservativen richtete ein sogenanntes *Assisted Places Scheme* ein, d.h. die Regierung übernahm das Schulgeld für besonders gute Schüler. Außerdem konnten die Eltern mit der Möglichkeit der *parental choice* Wünsche bezüglich der von ihren Kindern zu besuchenden Schule äußern.
- 1886 Mit dem dritten **Education Act** unter Margaret Thatcher wurden die Schulabschlüsse so umstrukturiert und teilweise vereinfacht, dass jeder die Schule mit einem Zeugnis verlässt. (Vgl. S. 50 der Arbeit)

- 1988 Der **Baker Education Act** ermöglichte es den Schulen, sich der Kontrolle der *LEAs* zu entziehen (**opting out**) und selbst zu verwalten. Zudem wurde ein nationales Curriculum eingeführt, das 70 Prozent des Unterrichts an den staatlichen festlegte und die Leistungsüberprüfung in den Altersstufen 7, 11, 14 und 16 (*key stages*) vorsah.
- 1992 Der **Education Schools Act** schrieb die Veröffentlichung der Prüfungsergebnisse vor und sorgte damit für eine größere Konkurrenz unter den Schulen. Neben dem guten Ruf hing für die Schulen auch die Höhe der von der Regierung erhaltenen Gelder an diesen Ergebnissen.
- 1997 Mit dem ersten **Education Act** der New Labour Regierung unter Tony Blair wurde das *Assisted Places Scheme* wieder abgeschafft. Das Geld hierfür wurde in die Verkleinerung der Klassen auf unter 31 Schüler investiert. Außerdem wurden die sogenannten **Education Action Zones** (*EAZs*) eingerichtet. In Gebieten mit besonders erfolglosen Schulen sollten Hausaufgabenzentren eingerichtet und zusätzlicher Unterricht für lernschwache Schüler organisiert werden. Weiterhin schlechte Schulen sollten ganz geschlossen und unter neuem Namen wieder neu aufgebaut werden (**Fresh Start**).
- 1998 Mit dem **Schools Standards and Framework Act** konnte allen Vierjährigen ein Vorschulplatz garantiert werden. Außerdem wurde allen Schulen ein Internetanschluss und ausreichend Computer versprochen.
- Bis
2006 sollen die *comprehensive schools* in einen der acht möglichen selektiven Schultypen (vgl. S. 55 dieser Arbeit) umgewandelt und die Hälfte aller jetzigen Mittelschulen zu Spezialschulen umfunktioniert werden.