

Optimierung im englischen Schulsystem: Was Schüler*innen sagen

Item Type	Journal article
Authors	Jopling, Michael; Riordan, Sally
Citation	Jopling, M. and Riordan, S. (2021) Optimierung im englischen Schulsystem: Was Schüler*innen sagen, Psychosozial, 44 (1), pp. 47-55.
DOI	10.30820/0171-3434-2021-1-47
Publisher	Psychosozial-Verlag
Journal	Psychosozial
Download date	2026-05-17 21:28:10
License	https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/
Link to Item	http://hdl.handle.net/2436/623812

Optimierung im englischen Schulsystem: Was Schüler*innen sagen

Zusammenfassung

Dieser Beitrag untersucht die Auswirkungen von extremer Optimierung bzw. der Marktideologien des Neoliberalismus im Rahmen der englischen Schulpolitik. Gerade da sie in der Bildungsforschung noch unterrepräsentiert sind, benutzen wir die Meinungen von Schüler*innen, die wir in einem Forschungsprojekt gesammelt haben, um dieses Thema zu analysieren. Das Projekt untersuchte Schulen, die die Unterstützung und Versorgung benachteiligter Schüler*innen zu verbessern und die negativen Auswirkungen der neoliberalen (Optimierungs-)Politik auszugleichen versuchten. Es zeigt sich, dass der Fokus der Optimierung auf Leistung und Standardisierung die Effektivität von Ausgleichsmaßnahmen begrenzt sowie die Möglichkeiten beschränkt, auf die Meinungen der Schüler*innen zu hören oder das Lernen mit ihren Interessen und Kontexten zu verbinden.

Schlüsselwörter

Optimierung, Schulen, England, Neoliberalismus, Benachteiligung

Einleitung

Um zu erforschen, was wir in der englischen Schulpolitik als Optimierung bezeichnen könnten, werden in diesem Beitrag Daten aus einem aktuellen Forschungsprojekt verwendet. In diesem Projekt untersuchen wir Strategien und Interventionen, die als kompensierende Maßnahmen gegenüber den negativen Auswirkungen dieser Politik auf das Schulsystem in England angesehen werden können. Dazu stützen wir uns vorwiegend auf die Meinungen der Schüler*innen, was in der Schulforschung immer häufiger (aber nicht häufig genug) vorkommt (Bloemert et al., 2020).

England kann als Testfall angesehen werden, sowohl im europäischen als auch im britischen Kontext, zumal die vier britischen Länder zunehmend unterschiedliche Bildungs- und Sozialsysteme entwickelt haben. Seit 1997 wurde eine bedeutende Verantwortung an die Länder für die Bereiche Bildung, Gesundheit und soziale Dienste übertragen. Von den beiden größten Ländern tendiert England dazu, Marktideologien zu verwenden, die aus den USA bekannt sind. Im Gegensatz dazu betrachtet Schottland Europa als den bedeutendsten politischen Bezugspunkt (Grek & Ozga, 2009). Nichtsdestotrotz ist Optimierung kein Begriff, der in der Schulpolitik in England verwendet wird. Stattdessen hat die mit der neoliberalen Vermarktlichung verbundene Rhetorik in den letzten 30 Jahren Begriffe wie „excellence“, „improvement“, „competition“, „choice“ und „autonomy“ hervorgebracht. Dies lässt sich am besten anhand des letzten großen White Papers¹ zum Thema Bildung „*Education Excellence Everywhere*“ (DfE, 2016) veranschaulichen. Die hier beschriebene Forschung legt nahe, dass dieser Titel nur ein Wunsch bleibt. Da es bei Optimierung darum geht, eine Situation und die dazugehörigen Einschränkungen am effektivsten zu nutzen, hat uns die Dominanz dieser Art von Rhetorik in England veranlasst, diese Politik als eine extreme Form von Optimierung zu bezeichnen. Standardisierung, Schulwettbewerb und

¹ In einem White Paper schlägt die britische Regierung künftige Rechtsvorschriften vor.

(paradoxerweise) Tradition betrachten wir als zentrale Kennzeichen der Form der Optimierung, die im englischen Bildungssystem erkennbar ist.

Optimierung und englische Schulen

Stärker als in vielen europäischen Ländern sind Reformen des englischen Schulsystems seit den 1980er Jahren durch das Engagement einer Reihe von Regierungen für neoliberale politische Modelle gekennzeichnet (Jopling, 2019). Der Neoliberalismus wird als eine Ideologie beschrieben, die von „a preference for the market over the state as a means of resolving problems“ getrieben wird (Crouch, 2011, S. 7). Er erweitert den klassischen Liberalismus, „arguing that competitive free-market solutions can be applied to and within the state“ (Hindmoor, 2018, S. 33). In England versucht die neoliberale Bildungspolitik, die Erfolge der Schulen durch Umsetzung eines vermarkteten Ansatzes zu optimieren. Das zeigte sich schon vor fast 30 Jahren durch die Einführung von Schulranglisten, um den Wettbewerb unter Schulen anzuregen und Eltern angeblich eine freiere Schulwahl anzubieten. Bernstein (2000, S. 87) argumentierte jedoch, dass die Deregulierung des „decentred market“ auch häufig gemildert wird, „by recontextualising selected features from the past to stabilise the future through *engaging with contemporary change*“. Demzufolge wird versucht, durch den Einsatz von Elementen der traditionellen Pädagogik und des Lehrplans die Instabilität der Vermarktlichung zu verringern. Diese paradoxe Bewegung der Vermarktlichung und des Traditionalismus, des Neoliberalismus und des Neokonservatismus, konnte bereits im Bildungsreformgesetz von 1988 beobachtet werden. Ziel der damaligen konservativen Regierung war es, die Schulautonomie in England zu erhöhen. Gleichzeitig versuchte sie, Zentralisierung, Standardisierung und Stabilisierung durch die Einführung eines nationalen Lehrplans, der zum ersten Mal bestimmte, was Lehrkräfte in England und Wales unterrichten sollten, und eines nationalen Testsystems aufrechtzuerhalten. Somit lässt sich schlussfolgern, dass Schulwettbewerb einerseits und die Standardisierung andererseits die zentralen Kennzeichen der Optimierung im englischen Bildungssystem sind. Nachfolgende (Labour-)Regierungen haben diese Reformen nur geringfügig abgeschwächt. Die Wahl der von den Konservativen geführten Koalitionsregierung im Jahr 2010 führte eine extremere Form des Neoliberalismus ein, die im White Paper „*The Importance of Teaching*“ (DfE, 2010) am deutlichsten wurde. Es verband eine erneute neoliberale Betonung des Wettbewerbs zwischen Schulen, Schulautonomie und „school to school support“ (Earley & Greany, 2017) mit traditionelleren Lehrplänen und Prüfungen. Insbesondere wurden ab 2010 alle Schulen in England dazu ermutigt, „academies“ zu werden, die direkt von der nationalen Regierung ohne Aufsicht der Lokalverwaltung finanziert werden. Die jüngsten Zahlen zeigen, dass 75 Prozent der Sekundarschulen jetzt „academies“ sind. Dieser rasche Wandel, der den Schulwettbewerb erhöhte und die Verbindungen zwischen Schulen und ihrer Umgebung reduzierte, hat zu einer fragmentierten Bildungslandschaft geführt (Woods & Simkins, 2014). In diesem Beitrag betrachten wir „academies“ als logische Verschärfung der neoliberalen Optimierungspolitik. Hier wurde die mutmaßliche Autonomie am deutlichsten mit Hilfe des Begriffs „the self-improving school system“ durch die Regierung erfasst und die zunehmende Zentralisierung und weitreichende Mittelkürzungen vertuscht (Hatcher, 2014). Im genannten Zeitraum lag seit 2010 der Schwerpunkt der Bildungspolitik weiterhin auf Leistungs- und Wettbewerbsmaßnahmen. Zugleich kann gut begründet werden, dass die gesteigerte Wettbewerbskultur zwischen Schulen es in der Realität schwieriger macht, Schulen weiterzuentwickeln (Biesta, 2009). Mit Fokus auf die im folgenden Abschnitt diskutierten Fragen zeigt sich, dass trotz oder wegen der extremen Optimierungspolitik in England die Leistungslücke zwischen benachteiligten und nicht benachteiligten Schüler*innen erheblich bleibt (EPI, 2019).

Evaluation und Kompensation als weitere Kennzeichen von Optimierung

Das Schulsystem in England ist in zwei Phasen unterteilt: die Primärphase (4. – 11. Lebensjahr) und die Sekundärphase (11. – 19. Lebensjahr). Die Schulen müssen sich für die Ergebnisse und Fortschritte der Schüler*innen verantworten, die im Alter von 11 Jahren (am Ende der Grundschule) sowie 16 und 18 Jahren (A Level, am Ende der Sekundarstufe) erhoben werden. Evaluationen sind demnach regelmäßiger Bestandteil jeder Schullaufbahn. Um die Fortschritte von Lernenden zwischen 11 und 16 Jahren zu messen, wurde „Progress 8“ 2016 eingeführt.

Dieser Evaluationsgedanke geht nun einher mit dem Versuch, die Leistungsunterschiede zwischen unterschiedlichen Schüler*innen zu verringern. Bereits zuvor gab es die Schülerprämie „pupil premium“, die 2011 als Kompensationsmaßnahme eingesetzt wurde, um die Leistungs- und Fortschrittlücke zwischen benachteiligten und nicht-benachteiligten Schüler*innen zu verringern. Sie wird als jährliche Summe (ca. £2.000) für jede*n Schüler*in aus drei Gruppen an die Schule gezahlt: Diese Schüler*innen werden (oder wurden) entweder vom Jugendamt betreut, erhalten kostenlose Schulmahlzeiten oder stammen aus einer Militärfamilie. Im Schuljahr 2019–20 erhielten Sekundarschulen für 28 Prozent der Schüler*innen die „pupil premium“. Als Teil dieser Optimierungsidee mit sozialer Abfederung werden Progress-8-Ergebnisse vom Bildungsministerium so veröffentlicht, dass Fortschritte von benachteiligten „pupil premium“-Schüler*innen mit direkt nicht-benachteiligten Schüler*innen verglichen werden können. Das zeigt, dass solche Kompensationmaßnahmen zu einem Leistungsmodell gehören, das die grundlegenden sozialen Spannungen verleugnet und nur punktuell reduziert, um damit gleichsam die neoliberale Optimierung zu stabilisieren. Zugleich entstehen neue Selektionslogiken in sozial benachteiligte und nicht-benachteiligte Schüler*innen.

Die hier diskutierte Forschung untersucht Schulen, die diese Fortschritts- und Leistungslücken verringert haben. Dadurch konnte das Wechselspiel von Optimierung einerseits und sozialstaatlicher Kompensation andererseits in ihren Auswirkungen auf Schule genauer analysiert werden. Obwohl die Forschung verschiedene Methoden nutzte, haben wir uns hier hauptsächlich auf die Ansichten von Schüler*innen gestützt. Das Projekt wurde von der Social Mobility Commission finanziert, eine „beratende nichtstaatliche öffentliche Einrichtung“, die „die Fortschritte bei der Verbesserung der sozialen Mobilität in Großbritannien überwacht und die soziale Mobilität in England fördert“. Die Forschungsziele konzentrierten sich auf drei Schlüsselbereiche: wie die Schulen benachteiligte Schüler*innen unterstützen; welche Kompensationsinterventionen von der „pupil premium“ finanziert werden; und die Meinungen von Schüler*innen und Lehrkräften über Schulpolitik und -praxis. Im folgenden Abschnitt präsentieren wir die Ansichten der Schüler*innen aus dieser Forschung in Form einer mündlichen Überlieferung, in der ihre Stimmen als kollektiver Ausdruck mehrerer Perspektiven betrachtet werden können.

Methoden

Die hier beschriebene Forschung konzentriert sich auf die Verbesserung bei der Unterstützung und Versorgung vulnerabler und benachteiligter Kinder und Jugendlicher. Um die entsprechenden Schulen zu identifizieren, wurde eine Datenanalyse aller englischen Sekundarschulen gemacht. Anschließend führten wir eine Online-Umfrage bei 285 Sekundarschulen und Feldstudien an über 30 Schulen durch, die die Fortschrittlücke reduziert hatten. Daraus wurden 12 Fallstudien entwickelt, um unterschiedliche soziale Kontexte und Interventionsansätze der Schulen zu verdeutlichen; einschränkend muss jedoch festgehalten werden, dass die meisten der einbezogenen Schulen „academies“ waren, die Vielfalt der

Schultypen also begrenzt ist. In den Fallstudien Schulen befragten wir Schulleitungen und Lehrkräfte, um die von ihnen angewandten Strategien zu erforschen und führten informelle Fokusgruppen mit jungen (sozial benachteiligten und nicht-benachteiligten) Menschen durch, um ihre Erfahrungen mit der „pupil premium“ und der Schule insgesamt zu untersuchen. Die Forschung wurde zwischen September 2019 und März 2020 durchgeführt (als die Schulen in England wegen COVID-19 geschlossen wurden). Die Daten, auf die in diesem Papier zurückgegriffen wird, sind Perspektiven von 116 Schüler*innen im Alter von 12–17 Jahren in 14 am Projekt beteiligten Schulen.

Die in diesem Beitrag skizzierten Ergebnisse ergaben sich aus einer thematischen Analyse (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006) der von und mit Schüler*innen in zwei Phasen gesammelten Daten. Erstens arbeiteten wir Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Ansichten und Erfahrungen von allen Schüler*innen, mit denen wir gesprochen hatten, heraus. Die entstandenen Kategorien wurden zweitens theoretisch an Konzepte des Empowerments angebunden. Damit konnten Faktoren wie Gerechtigkeit, Aneignung und Dialog (Humphries, 1994; Fielding, 2004; Young & Jerome, 2020) als Analyseraster genutzt werden. Dieser theoretische Rahmen wird in der abschließenden Diskussion ausführlicher herangezogen. Wir benutzten diesen zweistufigen Prozess, um die Ansichten von Schüler*innen zu verstehen und zu vergleichen. Die Ansichten der Schüler*innen werden hier auf Englisch berichtet, um die Authentizität ihrer Meinungen zu bewahren.

Ergebnisse: Was die Schüler*innen sagten

Die thematische Analyse der Fokusgruppensdaten ergab eine Reihe von Themen. Die hier untersuchten Punkte beziehen sich auf Gerechtigkeit, das Missverhältnis zwischen den Ansichten der Schüler*innen und ihrer Schulen und wie wichtig es ist, den Schüler*innen zuzuhören. In der Analyse haben wir die Schüler*innen nicht mit einzelnen Schulen und ihren „pupil premium“-Strategien in Verbindung gebracht, sondern ihre Antworten als eine Gruppe betrachtet, um die Art und Weise hervorzuheben, wie das Schulsystem die Benachteiligung in Schulen angeht (und in einigen Fällen festigt), in denen die Leistungslücke verringert wurde.

Schüler*innen schätzen Gerechtigkeit

Während eine Minderheit der Lehrkräfte in den Fallstudien Schulen entweder die „pupil premium“ an sich oder deren Umsetzung als ungerecht ansah, wurden solche Ansichten von den Schüler*innen selten gehört, unabhängig davon, ob sie „pupil premium“-Schüler*innen waren oder nicht. Die folgende Antwort eines Schülers war typisch für das Engagement gegen Ungleichheit:

„So, it's not usually their fault they don't have money, because then they can't get proper education, right? And they need a bit more help.“

Ein anderer Schüler bewertete die durch die „pupil premium“ bezahlten Ressourcen, die seine Schule anbieten konnte, positiv, da so die Sorgen der benachteiligten Schüler*innen reduziert werden könnten:

„It's an advantage of coming to this school opposed to another school in [this town] or nearby [...] They don't have to worry about whether they're going to be able to have a calculator for the maths test, or whether they have the equipment for art.“

Dieser Schüler verband die Ressourcen demnach eher mit der Kultur der Schule als mit der nationalen „pupil premium“-Strategie. Das spiegelt einige der Fallstudienresultate wider, in denen Unterschiede im Kontext und in der Kultur der Schule eine bedeutende Rolle spielten und über den Erfolg der Strategien

mitbestimmten. Die Tatsache, dass Schulen sich entscheiden wie die „pupil premium“ benutzt wird, spielt hier eine entscheidende Rolle. Ein pupil-premium-Schüler schätzte die individualisierte Unterstützung, die er erhielt:

„Extra tuition [...] it's actually better because it's one to one. So then it's like direct and it actually helps. It helps me sink it in, understand it a lot better. So when I get to class I'm like, 'Oh, I actually get it now'.“

Eine Schülerin nahm eine entgegengesetzte Perspektive ein, indem sie den unflexiblen Ansatz ihrer Schule beklagte und persönlichere Strategien forderte, um Bedürfnisse und Identitäten der Schüler*innen zu berücksichtigen:

„I think what overall the main problem with any school is, they try and teach every single child as a group, rather than just identifying them [through] the actual identity of the student. I'm sorry but I am not the guy sat next to me.“

Diese Bemerkung zeigt, wie bedrohlich die Standardisierungswirkungen der Optimierung sein können. Wie hier beispielhaft gezeigt, erlebt sich die Schülerin nicht als Einzelne wahrgenommen, sondern als anonymes Teil eines Systems. Andere Ansichten konzentrierten sich allgemeiner auf Gerechtigkeitsfragen in der gesamten Schule. Eine Schülerin bezog es auf die Bevorzugung durch das Lehrpersonal:

„Sometimes, if a teacher likes you more, they're more likely to reward you or give you privileges.“

Ein anderer hatte eine differenziertere Sicht auf diese Themen und steht beispielhaft für Ergebnisse der Forschung, die betonten, dass sich soziale Benachteiligung mit vielen anderen Themen überschneidet:

„There is like quite a social hierarchy whether you want to admit it or not and it's so sad. There are people at the bottom, like, you know, some people who are the sweetest, most kind people you'll ever get to meet. But then right at the top are the ones that never get told off.“

Beide Bemerkungen zeigen, dass Beziehungen – unter Schüler*innen und zwischen Schüler*innen und Lehrkräften – oft wichtiger als Kompensationsmaßnahmen sind. Das war besonders wichtig in Schulen, wo benachteiligte Schüler*innen eine Minderheit und Unterstützungssysteme problematischer waren.

Die Schüler*innen meinen, dass Lehrer sie oft nicht verstehen

Ein Schüler war überzeugt, dass das Lehrpersonal die Schwierigkeiten, mit denen sie konfrontiert sind, nicht versteht und es schwer findet, sich in die Lage ihrer Schüler*innen zu versetzen. Armut führt deshalb in seiner Wahrnehmung allzu oft zur Bestrafung:

„I don't think they realise that we're living in an area where people can't afford [things]. It might be a quid to get equipment, but I can't go up to my mum and say, 'Mum, can I have a pound so I can get some equipment?' You can't afford it and you get a comment for having no equipment and then you're put in seclusion when you get comments, which means you miss out on your education because you can't afford to buy pens.“

Die hier von einem Schüler beschriebene Diskrepanz im Erleben und die Unfähigkeit, die soziale Lage zu erkennen, legt die Schlussfolgerung nahe, dass Optimierungsauswirkungen oft kraftvoller als ihre Kompensationsmaßnahmen sind. Der permanente Druck der Optimierung, Ergebnisse zu verbessern, verhindert, dass manche Lehrer*innen die Lebensrealitäten ihrer Schüler*innen verstehen. Das gilt

manchmal auch, wenn sie versuchen, Schüler*innen zu helfen, wobei Beschämung ein zentrales Beziehungselement ist. Ein älterer Schüler gab ein Beispiel für eine Ausgleichsmaßnahme, die seinen Status als „pupil premium“-Schüler enthüllte:

„Imagine if you’re the only student in the class of thirty that’s getting the book. And the teacher comes in and says, ‘Here’s a book’. That’ll make you [feel] kinda singled out.“

Ein jüngerer Schüler fand dies auch unangenehm:

“It can be quite embarrassing and humiliating being like known like – ‘the special one’ is what people say.“

Im Gegensatz dazu steht ein kultureller Ansatz in Schulen, bei dem allen sowohl die Idee der „pupil premium“ als auch ihre grundlegende Anonymität klar war, was ein Schüler (ohne pupil premium) bestätigte:

„The school put the money into their accounts and we all have a fingerprint done and nobody really knows about it.“

Es zeigt, dass Schulen Kompensationsmaßnahmen deutlich erklären müssen, um diese negativen Folgen der Optimierung nicht zu vergrößern. Insbesondere benötigen auch die Eltern Erklärungen, um Unsicherheiten und Gefühle der Ausgrenzung zu reduzieren:

„I feel like [it] should be explained to parents as well, right? Cos when I first told my parents why, they saw it as like a really negative thing. They thought that they were judging them.“

Schüler*innen wollen gehört werden

Neben spezifischen Überlegungen zur „pupil-premium“-Politik wurden Schüler*innen gebeten, zu beschreiben, wie die Schule ihre Partizipation gestaltet. Obwohl die meisten Schulen über Mechanismen wie Schulparlamente und Schüler*innensprecher*innen verfügen, wurde ihre Wirksamkeit infrage gestellt:

„I was head of my student parliament group. It was really, really great. Didn’t do anything! Absolutely nothing. We were part of things like you know, but we don’t do anything for them. And it’s so annoying because they can sit down and say, ‘Oh, you’ve got voice, you’ve got an input into this school’. Do we really though?“

Dieser Tokenismus wurde auch von einer anderen Schülerin bestätigt:

„One of my friends was in student parliament last year. And then the teacher who runs it asked her if you want to do it again this year and she just bluntly said to the teacher, ‘No we didn’t even do anything!’“

Die Standardisierung von Partizipation bringt es also mit sich, dass alle Schulen Mechanismen haben müssen, Schüler*innen zuzuhören, aber kaum eine Notwendigkeit vorliegt, deren Ansichten ernst zu nehmen und danach zu handeln. Eine Schülerin stellte fest, dass es an ihrer Schule an Transparenz und Dialog generell mangelte:

„Normally nobody gives a proper reason. I said to the headteacher, ‘Why can’t we wear skirts anymore?’ She said, ‘Don’t question me, go and sit down’. It’s so annoying. [...] There’s no student voice.“

Diese Weigerung, sich mit Schüler*innen zu beschäftigen und ihnen zuzuhören, wurde häufig hervorgehoben und wurde zu einem wichtigen Ergebnis der Forschung. Es legt wiederum nahe, dass Optimierungsauswirkungen oft Kompensationsmaßnahmen und andere Meinungen verdrängen. Der von Optimierung gesteigerte Druck, Ergebnisse zu verbessern und Komplexitäten zu ignorieren, lässt leider wenig Raum für Dialog und Widerspruch.

Diskussion

Diese abschließende Diskussion gliedert sich in drei theoretische Themen, die Young und Jerome (2020) aus früheren Studien zur Meinung junger Menschen hervorgehoben haben: Inklusion, Aneignung und Dialog. Bei der Anwendung dieser theoretischen Perspektiven muss beachtet werden, dass in der von uns diskutierten Forschung die Meinungen der Schüler*innen nur ein Aspekt des Ansatzes mit gemischten Methoden war, den wir hier extrahiert haben. Die Methoden wurden demnach nicht spezifisch für diesen Forschungsteil konzipiert. Die Schüler*innen wurden zudem zu ihren Schulen oder Gemeinden generell und nicht direkt nach der Optimierung oder deren Auswirkungen befragt.

Young und Jerome (2020) kritisierten in Bezug auf *Inklusion* Mechanismen der Konsultation in Universitäten, weil sie die am meisten marginalisierten Studenten ausschließen. Unsere Forschung zeigte ähnliche Tendenzen. Sie hat gezeigt, dass in vielen Schulen die „pupil premium“-Interventionen eine Identifizierung benachteiligter Schüler erhöht haben, was aber zugleich zur Stigmatisierung und Ausgrenzung führte. Außerdem glauben Schüler*innen oft, dass das Lehrpersonal die Regeln weder konsequent anwendet noch Schüler*innen gleichbehandelt. Sie bemerken ebenfalls, dass Schüler*innen aus Familien mit niedrigem Einkommen in der Schule seltener fair behandelt werden. Schüler*innen schätzen besonders Schulen (und in unserer Forschung tun sie das stärker als die Lehrkräfte), die Ressourcen für benachteiligte Schüler*innen zur Verfügung stellen, sie betrachten die „pupil premium“ vorwiegend als finanzielle Hilfe und legen Wert auf Vertraulichkeit und Offenheit. Im Gegensatz zu dieser grundsätzlich positiven Einschätzung der „pupil premium“ glaubten Schüler*innen, dass die Lehrkräfte ihre Lebensrealitäten und -schwierigkeiten nicht verstehen und „pupil premium“ mit ihnen nicht besprechen wollen. (Das wurde tatsächlich von einigen Lehrer*innen bestätigt.) Mit Blick auf Optimierung lässt sich sagen: Nach den vorliegenden Daten wurden benachteiligte Schüler*innen nicht selten aus der Schule ausgeschlossen, weil die Kompensationsmaßnahmen der Schulen nicht stark genug waren, um die Leistungsziele der Optimierung zu reduzieren oder neu zu definieren.

Humphries (1994) stützte sich auf Saids (1989) Untersuchung der Kolonialisierung, um die *Aneignung* zu ermitteln, die häufig dazu führt, dass marginalisierte Meinungen von einer dominanten Gruppe kooptiert werden. Dies führt dazu, dass die Marginalisierten entweder ausgeschlossen oder zur Anpassung gezwungen werden. Die ohnmächtigen Schüler*innensprecher*innen und Parlamente sind hier ein Beispiel, bei dem die tokenistische Partizipation von den Schüler*innen nur allzu leicht durchschaut wurde. Ihnen war auch klar, dass das mangelnde Verständnis der Lehrer*innen für die Herausforderungen, denen sie gegenüberstanden, zur Folge hatte, dass ihre Ansichten und Meinungen an den Rand gedrängt wurden. Der Druck auf die Schulen, die Ergebnisse zu optimieren, verringert ihre Fähigkeit, Unterschiede zu erkennen und die Inklusion zu erhöhen (Williams-Brown & Jopling, 2020). Bestrebungen für tatsächliche Inklusion findet man vorwiegend in Schulen, in denen die Familien der

Schüler*innen helfen, Entscheidungen über die Zukunft zu treffen. So reagierten die Lehrkräfte in Schulen mit geringeren Fortschrittslücken zwischen den Schüler*innengruppen eher auf die Meinungen der Schüler*innen (Riordan et al., 2020). In solchen Schulen herrschte den vorliegenden Daten zufolge die Überzeugung, dass sie helfen sollten, die negativen Auswirkungen der sozioökonomischen Ungleichheit zu reduzieren und dass mehr Empathie für benachteiligte Schüler*innen ein zentrales Merkmal von Teilhabe ist.

Insgesamt zeigt sich, dass die hier beschriebenen Kompensationsmaßnahmen Beispiele der Stabilisierung sind, die Bernstein (2000) als notwendiges Ergebnis und Begleiterscheinung des Vermarktlichungsprozesses (bzw. der Optimierung) sah. Sie gehören zusammen, aber die Kompensationsmaßnahmen sind zu schwach, um die Realitäten der benachteiligten Schüler*innen und die Kraft der Optimierung zu überwinden. Die hier beschriebene Forschung zeigt nicht, dass solche Schüler*innen von der Gesamtgruppe kooptiert werden, sondern wegen der Standardisierungsfixierung oft unerkannt oder ignoriert werden. Das können wir auch als direktes Ergebnis der Optimierung sehen.

Schließlich hat Fielding (2004) über das transformative Potenzial radikaler *Dialogansätze* geschrieben, die sowohl für die Forscher als auch für die Beforschten lehrreich sind und eine „echte Partnerschaft“ zu entwickeln helfen. Kulturelle Einschränkungen hinderten viele Schulen im Projekt, einen solchen Dialog zu verwirklichen. Die Schüler*innen sprachen von tokenistischen Mechanismen der Konsultation, von Unkenntnissen des Lehrpersonals über ihre Hintergründe und Schwierigkeiten und davon, dass sie sich nicht gehört fühlten, was eine notwendige Voraussetzung des Dialogs ist. Im Gegensatz dazu betrachtete das Lehrpersonal die „pupil premium“ häufig als einen Versuch, Defizite der Schüler*innen auszugleichen (Riordan et al., 2020). Sie fühlen sich unwohl oder uninformiert, wenn sie mit Schüler*innen über „pupil premium“ und Benachteiligung sprechen müssen und sind sich oft nicht sicher, ob die Schüler*innen solche Probleme ansprechen möchten. Der Optimierungsdruck bringt es mit sich, dass auch die Lehrkräfte immer etwas leisten müssen. Wie andere Kompensations- oder Kommunikationsprozesse hat Dialog im Vergleich dazu wenig Bedeutung.

Nichtsdestoweniger gab es Ausnahmen. Zum Beispiel gibt es in einer Schule, wo mehr als 60 Prozent von Schüler*innen einen „pupil premium“-Status haben, ein „community transformation“ Programm. Dort arbeiten Schüler*innen mit und in ihrer Gemeinde, um u.a. Straßen sauber zu machen und Kinder in Grundschulen zu unterstützen. Hier wurde deutlich, dass junge Menschen die Möglichkeit schätzen, neue Fähigkeiten zu erlernen, um sich mit der Benachteiligung und zugleich ihrer Umgebung auseinanderzusetzen; etwas, das die Erwachsenen in Schulen häufig herunterzuspielen oder zu vermeiden versuchen. Dies deutet darauf hin, dass insbesondere benachteiligte Schüler*innen davon profitieren würden, wenn sie mehr Gelegenheiten hätten, das Lernen ihren eigenen Bedürfnissen und Interessen anzupassen. Die verengten, traditionalistischen Lehrpläne, die durch die extremen Optimierungsprozesse in England geschaffen wurden und Schüler*innen von ihrer Umgebung trennen, sind für diese Gruppe nicht angemessen.

Zusammenfassung

Abschließend zeigt dieser Beitrag aus Sicht der Schüler*innen das Potenzial und die Grenzen von zahlreiche Kompensationsmaßnahmen, mit denen einige der negativen Auswirkungen extremer Optimierung an Schulen in England ausgeglichen werden sollen. Die Daten, in dem die Schüler*innen über die Gefahren von Stigmatisierung, Marginalisierung und Unverständnis sprachen, offenbaren die Beschränkungen von „pupil premium“-Interventionen, die die Benachteiligungslücke reduzieren sollen.

Tatsächlich orientiert sich der enge Fokus vieler „pupil premium“-Strategien nur auf diese Leistungslücke und missachtet das umfassendere Problem der Armut. Als Kompensationsmaßnahme ist „pupil premium“ somit Folge und zugleich Motor der extremen Optimierung in England. Neben dem traditionellen Lehrplan stellt dieser enge Fokus ein weiteres Beispiel der Zentralisierung des englischen Schulsystems dar, der den in anderen europäischen Ländern dezentralisierten Systemen entgegensteht. Einige der von Schulen durchgeführten Projekte und Interventionen scheinen wirksamere Ausgleichseffekte gehabt zu haben. Zugleich aber wird deutlich, dass Schulleiter*innen oft nicht verstehen, wie sie sich entscheiden sollen, eine Intervention in der Schule einzuführen. Solche Interventionen werden selten prioritär behandelt und normalerweise kann sowieso nur eine begrenzte Anzahl Schüler*innen für eine ebenso begrenzte Zeit an einer Intervention teilnehmen.

Es sind weitere Untersuchungen erforderlich, wie inklusivere Ansätze entwickelt werden können, um die Meinungen der Schüler*innen zu hören und die Auswirkungen extremer Optimierung auf benachteiligte junge Menschen zu reduzieren. Es ist auch wichtig, zusammen mit Schulen Interventionen besser und gründlicher zu bewerten und Möglichkeiten zu finden, sie in schulisches Lehren und Lernen zu integrieren. Der Fokus auf die Leistungslücke lenkt die Aufmerksamkeit davon ab, dass Optimierung (wie sie in England umgesetzt wird) diese Lücke vergrößert und verhindert, dass Kompensationsmaßnahmen funktionieren. Gleichzeitig ermöglichen die Kompensationsmaßnahmen die Fortsetzung der Optimierung, weil sie ihre schlimmsten Auswirkungen reduzieren.

Optimierungsmerkmale wie Standardisierung und Schulwettbewerb verhindern nicht nur den Erfolg von Kompensationsmaßnahmen, sondern auch, dass die Meinungen von Schüler*innen gehört werden. Solange die Optimierung sich auf Ergebnisse konzentriert, bleiben Verbesserungs- und Entwicklungsmethoden weniger wichtig. Die Schließung von Schulen als Reaktion auf COVID-19 führt dazu, dass vulnerable Schüler*innen noch stärker benachteiligt werden. Für die Schulen bietet die Krise eine Gelegenheit zu überdenken, wie sie die Meinungen von Schüler*innen und ihre Kreativität und Interessen besser in den Lernprozessen integrieren können.

Literaturverzeichnis

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique. Revised edition.* Oxford: Rowman & Littlefield.
- Biesta, G. J. J. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(33), 33–46.
- Bloemert, J., Paran, A. & Jansen, E. (2020). Connecting students and researchers: the secondary school student's voice in foreign language education research. *Cambridge Journal of Education*, 50(4), 429–449.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development.* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Crouch C. (2011). *The Strange Non-Death of Neoliberalism.* Cambridge: Polity Press.

- Department for Education (2010). *The Importance of Teaching. Schools White Paper*. London: DfE.
- Department for Education (2016). *Education Excellence Everywhere. Schools White Paper*. London: DfE.
- Earley, P. & Greany, T. (eds.). (2017). *School Leadership and Education System Reform*. London: Bloomsbury.
- Education Policy Institute (EPI). (2019). *Education in England: Annual Report 2019*. London: EPI.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295–311.
- Grek, S. & Ozga, J. (2009). Governing education through data: Scotland, England and the European education policy space. *British Educational Research Journal*, 36:6, 937–952.
- Hatcher, R. (2014). Local authorities and the school system: The new authority-wide partnership. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(3), 355–371.
- Hindmoor A. (2018). *What's Left Now? The History and Future of Social Democracy*. Oxford University Press.
- Humphries, B. (1994). Empowerment and social research: elements for an analytic framework. In B. Humphries & C. Truman (Eds.), *Rethinking social research: anti-discriminatory approaches in research methodology* (Aldershot, Avebury), 185–204.
- Jopling, M. (2019). How neoliberal policy inhibits partnership-building in the primary phase: a new social movements approach. *Power and Education*, 11(3), 252–267.
- Riordan, S., Jopling, M. & Starr, S. (2020). *Achieving greater progress for secondary students facing socio-economic disadvantage. Final report*. London: Social Mobility Commission.
- Said, E. (1989). Representing the colonized: anthropology's interlocutors. *Critical Inquiry*, 15(2), 205–225.
- Williams-Brown, Z. & Jopling, M. (2020). Measuring a plant doesn't help it to grow': teacher's perspectives on the standards agenda in England. *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* (Online).
- Woods P. & Simkins T. (2014). Understanding the local: Themes and issues in the experience of structural reform in England. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(3), 324–340.
- Young, H. & Jerome, L. (2020). Student voice in higher education: Opening the loop. *British Educational Research Journal*, 46(3), 688–705.

Optimisation in the English school system: What students say

Abstract

This paper explores the effects of extreme optimisation i.e. the marketised ideologies of neoliberalism in the context of English school policy. We draw on the perspectives of secondary school students, who are usually under-represented in education research, to examine this issue. The research project in which

they were collected focused on schools that were attempting to improve support and provision for disadvantaged learners and compensate for the negative effects of neoliberal “optimisation” policy. The findings reveal that the focus of optimisation on achievement and standardization reduced the effectiveness of these compensatory measures and restricted opportunities to listen to students or to connect learning with their interests and contexts.

Keywords

Optimisation, schools, England, neoliberalism, disadvantage

Autor und Autorin

Michael Jopling ist Professor of Education and Director des Education Observatory an der University of Wolverhampton, UK. Er schreibt und forscht über verschiedene Themen von vulnerablen jungen Leuten und soziale Gerechtigkeit zu Schulentwicklung und Bildungspolitik.

Sally Riordan ist Senior Research Fellow in dem Education Observatory and der University of Wolverhampton, UK. Sie forscht und schreibt über Schulpolitik, Benachteiligung und die Bildungsphilosophie.

Korrespondenzadresse

Michael Jopling, Professor of Education, Education Observatory, Faculty of Education, Health and Wellbeing, University of Wolverhampton, Walsall Campus Gorway Road, Walsall, WS1 3BD, UK.

E-Mail: m.jopling@wlv.ac.uk