

Schwier, Burkhard

Ein blinder Fleck: Schulentwicklung als Schulverbesserung von "schwachen" Schulen in England und Wales. Probleme und Entwicklungsansätze

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 3, S. 380-396

urn:nbn:de:0111-opus-47619

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

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

Kontakt / Contact:

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

Inhaltsverzeichnis

Essay

<i>Ewald Kiel/Joachim Grabowski/Swantje Meyer</i> Quizshowwissen als Bildungsgut?	311
--	-----

Allgemeiner Teil

<i>Manfred Hofer/Heinz Reinders/Stefan Fries/Marten Clausen/ Sebastian Schmid/Franziska Dietz</i> Die Theorie motivationaler Handlungskonflikte. Ein differenzieller Ansatz zum Zusammenhang zwischen Werten und schulischer Lernmotivation	326
--	-----

<i>Leonie Herwartz-Emden/Verena Schurt/Wiebke Waburg</i> Mädchenschulen zwischen Traditionalismus und Emanzipationsanspruch. Forschungsstand und Forschungsdesiderata	342
---	-----

<i>Thorsten Schneider</i> Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP)	363
--	-----

<i>Burkhard Schwier</i> Ein blinder Fleck: Schulentwicklung als Schulverbesserung von „schwachen“ Schulen in England und Wales. Probleme und Entwicklungsansätze	380
---	-----

<i>Andreas Hartinger</i> Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkung auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern	397
--	-----

Besprechungen

Daniel Tröhler

Mathis Leibetseder: Die Kavaliertour. Adelige Erziehungsreisen
im 17. und 18. Jahrhundert 415

Pia Schmid

Lucia Amberg: Wissenswerte Kindheit. Zur Konstruktion von Kindheit
in deutschsprachigen Enzyklopädien des 18. Jahrhunderts 418

Rainer Kokemohr

Timo Hoyer: Nietzsche und die Pädagogik. Werk, Biografie und Rezeption 421

Dokumentation

Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2004 428

Pädagogische Neuerscheinungen 462

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der ZfPäd liegen Prospekte von Braun & Brunswick GbR, Waltrop, bei.

Burkhard Schwier

Ein blinder Fleck: Schulentwicklung als Schulverbesserung von „schwachen“ Schulen in England und Wales

Probleme und Entwicklungsansätze

Zusammenfassung: *Entgegen der Tendenz, Schulentwicklung als Entwicklung und Umsetzung innovativer Konzepte zu betreiben, verweist der Beitrag auf bisher in Deutschland und den meisten OECD-Staaten vernachlässigte Fragestellungen und Aufgaben der Forschung im Bereich „schwacher“ Schulen. Dabei werden diesbezügliche Erfahrungen und Erkenntnisse aus England und Wales referiert und reflektiert. Besondere Probleme ergeben sich aus der Schwierigkeit einer angemessenen Begriffsbestimmung sowie der Komplexität schulinterner Einstellungen und Umgangsformen „schwacher“ Schulen. Konzepte, die aus Erkenntnissen an erfolgreichen Schulen entwickelt wurden, lassen sich nicht auf solche Schulen übertragen. Vielmehr bedarf es hier eines Ansatzes auf allen Ebenen von Schule, in dem langfristige Zielsetzungen mit kurzfristigen Erfolgen sowie quasi therapeutischen Maßnahmen im Bereich der Schulkultur kombiniert werden.*

1. Das Problem: „schwache Schulen“

In der deutschsprachigen Literatur finden sich viele Fallbeispiele und Analysen zu „guten“ Schulen. Fallbeispiele oder gar Studien zu „schwachen“ Schulen sind jedoch selten. Wenn Einzelschulen in der Literatur auftauchen, so wird an ihnen meistens exemplarisch das Funktionieren innovativer Konzepte aufgezeigt. Dabei wird stillschweigend vorausgesetzt, dass andere Schulen mit oder ohne Unterstützung grundsätzlich in der Lage sind, ebenfalls solche Innovationen durchzuführen (vgl. Reynolds 1998, S. 163f.). Dass dies nicht unbedingt der Fall ist, zeigen die Schwierigkeiten bei der konkreten Einführung und Umsetzung von Reformen (vgl. Brown/Riddel/Duffield 1994, S. 94; Hopkins 2001, S. 4; Dalin 1999, S. 242). Offensichtlich reicht es nicht aus, innovative Konzepte zu erarbeiten und geeignete Rahmenbedingungen vor Ort zu schaffen. Ausführungen zu diesen Schwierigkeiten gibt es in der deutschen Literatur zu wenig. Es besteht ein Mangel an Erkenntnissen über entscheidende schulinterne Prozesse, die Veränderungen blockieren (vgl. Edelstein 1999, S. 120f.). Dies liegt insbesondere an der ungerechtfertigt einseitigen Fokussierung von Schulentwicklung auf innovative, weiterführende Konzepte und an der Vernachlässigung von „schwachen“ Schulen, bei denen es „lediglich“ um die Angleichung an durchschnittliche Standards geht. Dabei können gerade Erkenntnisse an solchen Schulen für die Erklärung mangelnder Übertragbarkeit innovativer Konzepte grundsätzlich hilfreich sein.

In England und Wales, sowie in einigen anderen Ländern des Vereinigten Königreichs, wendet man sich verstärkt „schwachen“ Schulen zu (vgl. Kovacs 1998, S. 233). Diese Fokussierung ist die Konsequenz einer auf Einzelschule und Wettbewerb orientierten

tierten Bildungspolitik. Schulen werden in England regelmäßig von Inspektoren des OFSTED (Office for Standards in Education) besucht und beurteilt. Die Beurteilungen werden in Form von Tabellen („league tables“) bzw. Ranglisten („rankings“) veröffentlicht und bilden ein wesentliches Kriterium für die Entscheidungen der Eltern bei der Schulwahl für ihre Kinder. Voraussetzung für solche „rankings“ ist die Vergleichbarkeit der Schulen. Diese versucht man durch ein Nationales Curriculum zu gewährleisten, das Inhalte und Methoden in allen Fächern genau vorschreibt und den Schulen und Lehrern kaum Spielraum für eigene curriculare Entwicklungen und methodische Entscheidungen zugesteht. „Schwache“ Schulen werden in England somit systematisch ermittelt. Insbesondere der verstärkte Einbezug der Öffentlichkeit hat, sowohl in der Bevölkerung als auch in der Forschung, ein reges Interesse an solchen Schulen entfacht (vgl. Bischoff 2001, S. 38f.; Barber 1998, S. 17).

Für die Forschung ergeben sich aus dieser Akzentuierung andere Schwerpunkte und neue Erkenntnisse, die in Deutschland vermehrt zur Kenntnis genommen werden sollten, denn Schwächen wurden bei uns, wie in den meisten entwickelten Ländern, bislang fast ausschließlich auf der Ebene des Gesamtsystems oder auf der Ebene der Individuen thematisiert. Wie aber steht es um „schwache“ Schulen?

Ursachen für die Ausblendung „schwacher“ Schulen gibt es mehrere: Zuerst einmal widerspricht die Beschäftigung mit „schwachen“ Schulen einem Bildungssystem, das Chancengleichheit zwar suggeriert, jedoch, wie die Ergebnisse von PISA belegen, nicht realisiert (vgl. Baumert u.a. 2001, S. 411ff.). Wenning (1999, S. 265f.) konnte überzeugend darlegen, dass in Deutschland durch die formale Gleichheit der Bildungschancen der trügerische Anschein von Chancengleichheit entsteht. Durch die Abgabe von „schlechten“ Schülern an die nächstniedrige Schulform oder an spezielle Einrichtungen wird die Fiktion aufrechterhalten, die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Schulform seien weitgehend gleich. Die Tendenz, pädagogische Herausforderungen durch Zergliederung des Systems und die Separierung von Schülern zu umgehen, unterstützt die weit verbreitete (und vielleicht typisch deutsche) Auffassung, Schulen innerhalb einer Schulform seien bürokratisch homogen funktionierende Einheiten, die sich nur unwesentlich voneinander unterscheiden.

Weiterhin ist die zentrale Bedeutung innovativer Entwicklungen in der Schulentwicklungsforschung und die einseitige Orientierung an beispielhaften Schulen das Ergebnis der nachhaltigen Rezeption amerikanischer Schuleffektivitätsforschung. Diese war insbesondere in den 1980er-Jahren bestrebt, die Resultate verschiedener einflussreicher älterer Studien (Coleman u.a. 1966; Jencks u.a. 1972) zu widerlegen, wonach Schule im Vergleich zu anderen Faktoren, insbesondere sozio-kulturellen Rahmenbedingungen, eine eher randständige Bedeutung für den Lernerfolg zukommt. Durch das Bemühen, den „Mehrwert“ von gut funktionierenden Schulen hervorzuheben, gerieten „schwache“ Schulen in den Hintergrund (vgl. Stringfield 1998, S. 209f.; Austin/Holowenzak 1991, S. 47; Reynolds 1991, S. 89f.; Dichanz 1991, S. 64).

Als ein dritter Grund für die Vernachlässigung „schwacher“ Schulen kann geltend gemacht werden, dass sie Forschungsvorhaben und Veränderungen mehr Widerstand entgegenbringen, als dies bei „guten“ Schulen der Fall ist. Das mühsam ausbalancierte

Gleichgewicht von Lehrerinnen und Lehrern angesichts gestiegener Anforderungen und zunehmender Belastungen im Schulalltag unterliegt gerade bei „schwachen“ Schulen einer ständigen Gefährdung, sodass Innovationen von ihnen als Bedrohung empfunden und abgewehrt werden (vgl. Bohnsack 1995, S. 23; Altrichter/Salzgeber 1996, S. 104; Evans 1996, S. 40f., 272f.). Daraus leitete man die Notwendigkeit ab, die Wirkung von Innovationen zunächst in effektiven und somit leichter zugänglichen Schulen zu untersuchen, bevor diese anschließend auf „schwache“ Schulen übertragen werden. Die Kurzschlüssigkeit einer solchen Argumentation wird jedoch inzwischen erkannt (vgl. Reynolds 1996, S. 152f.; 1991, S. 103; Hopkins u.a. 1999, S. 23; Stoll/Fink 1998, S. 190).

Diese Erkenntnis hat in Deutschland allerdings nicht dazu geführt, sich mit solchen Schulen verstärkt auseinanderzusetzen, obwohl es dafür genügend Gründe gibt: So rückt mit der Tendenz zur Selbstbestimmung und Differenzierung von Schulen die Einzelschule zwangsläufig verstärkt in den Mittelpunkt. Den hohen Anforderungen, die an Schule im Zuge dieser Entwicklung gestellt werden, können gerade „schwache“ Schulen nicht mehr genügen, sodass sie dringend der Hilfe bedürfen (vgl. Reynolds 1996, S. 151). Auch ökonomische Entwicklungen und aus diesen resultierende notwendige bildungspolitische Maßnahmen sprechen für eine verstärkte Berücksichtigung von „schwachen“ Schulen in der Schulentwicklungsforschung. Entwickelte Länder können sich solche Schulen immer weniger leisten, da hochwertige Qualifikationen in fast allen Bereichen der Wirtschaft erforderlich werden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass „schwache“ Schulen ein spezifisches Problem potenzial aufweisen, das sowohl aus ideologischen als auch aus pragmatischen Gründen von der Schulforschung zu wenig berücksichtigt wurde, jedoch im Zuge ökonomischer Anforderungen und den damit einhergehenden bildungspolitischen Erfordernissen sowie einer verstärkten Rezeption internationaler Erkenntnisse und Erfahrungen zum Thema zunehmend an Bedeutung gewinnt.

2. Terminologische Probleme: von der Schwierigkeit, einem Sachverhalt sprachlich gerecht zu werden

Für Schulen, die vorgegebenen Bildungsstandards nicht genügen und hier als „schwache“ Schulen bezeichnet werden, gibt es in der Literatur eine Fülle von Begriffen. Die in England und Wales, aber auch in den Vereinigten Staaten gebräuchlichsten Begriffe sind „failing schools“, „ineffective schools“, „low performing schools“ und „least successful schools“. Bei allen geht es um die Leistung von Schule, die sich an dem Lernerfolg der Schüler in standardisierten Tests bemisst. Den Begriffen ist gemeinsam, dass sie eine einseitig auf Schule bezogene Ursachenzuschreibung nahe legen, wobei gleichzeitig unterschiedliche denotative und konnotative Akzente gesetzt werden. So ist der Begriff „failing“ (scheitern) eng mit der Vorstellung des Unabänderlichen verknüpft und daher in besonderem Maße emotional negativ besetzt. Myers schlägt in seiner diesbezüglichen Kritik daher den Begriff „troubled schools“ vor (Myers/Goldstein 1997, S. 114f.). Eine der wenigen Arbeiten, die sich in Deutschland mit „schwachen“ Schulen intensiver be-

schäftigen, sind die Studien von Fend (1998, S. 86), der von „belasteten Schulen“ spricht und damit von der Begrifflichkeit her solche Schulen verstärkt als Opfer und nicht als Verursacher begreift.

Die Unterschiedlichkeit der Begriffe resultiert nach Stoll/Myers (1998, S. 4) aus der Unsicherheit über die Kriterien, die „schwache“ Schulen kennzeichnen. Bislang wird der Aspekt der Effektivität und der Effizienz akzentuiert. Dieser Schwerpunkt ist auf den zunehmenden Druck, dem die Bildungssysteme unterliegen und den daraus resultierenden bildungspolitischen Entwicklungen, wie sie sich in der Effektivitätsforschung mit ihren traditionell testorientierten Verfahrensweisen zeigen, zurückzuführen. Demgegenüber wird ein subjektorientierter Ansatz (vgl. Holzkamp 1993), der sich nicht an standardisierten messbaren Ergebnissen, sondern an der ganzheitlichen individuellen Entwicklung orientiert, bisher vernachlässigt. Neben der Vernachlässigung prozessualer Faktoren als Kriterien bei der Leistungsermittlung auf individueller Ebene finden wir auf der Schulebene eine Vernachlässigung der Prozessqualität und eine Dominanz der Produktqualität. Die Qualität der schulischen Prozesse ist in der Regel solange unbedeutsam, wie die Leistungsergebnisse nicht deutlich hinter den jeweiligen Anforderungen zurückbleiben.

Grundsätzlich ist zu sagen, dass man mit der Reduktion auf *einen* Begriff von „schwachen“ Schulen in Anbetracht der zugrunde liegenden differenzierten und vielfältig verflochtenen Problematik nicht gerecht wird, insbesondere auch, da sie unter Umständen trotz gravierender Mängel in einigen Bereichen durchaus gute Arbeit leisten können. Möglicherweise sind solche Schulen auch nicht bezogen auf alle Schülergruppen und über längere Zeiträume hinweg gleich bleibend „schlecht“. Myers u.a. bezeichnen die gängige Begriffsverwendung als unzutreffend, da zum großen Teil externe Faktoren für das schlechte Abschneiden „schwacher“ Schulen verantwortlich sind (Myers/Goldstein 1997, S. 118f.; Lodge 1998, S. 153f.). Weiterhin ist sie ihrer Auffassung zufolge kontraproduktiv. Sie begünstigt die Entstehung eines Feindbildes und erschwert damit den Zugang zu solchen Schulen. Auch der Ansehensverlust im sozialen Umfeld mit allen damit verbundenen Konsequenzen ist zu bedenken. So wurde in der englischen Zeitung „The Mail on Sunday“ eine Schule mit der Schlagzeile „Is this the worst school in Britain?“ öffentlich gebrandmarkt (Brace 1994 in: Whatford 1998, S. 69).

Die dargestellte Problematik zeigt auffallende Parallelen zur Diskussion um den Begriff „Lernbehinderung“ in der Rehabilitationsforschung (vgl. Eberwein 1995; Klein 1997; Neumann 1997; Speck 1997). Mit dieser Etikettierung erfolgt ebenfalls eine einseitige Zuschreibung. Ursachen für schulische Defizite werden hier wie dort ausschließlich im Individuum lokalisiert und nicht in den sozio-ökonomischen und schulischen Verhältnissen. Zudem legt die Etikettierung „Lernbehinderung“ einen alle kognitiven Bereiche umfassenden unveränderlichen Zustand nahe, obwohl „Lernbehinderte“ oft nur partielle Defizite aufweisen und sich nach dem Besuch der Schule in der Regel unauffällig integrieren. Wie bei „Lernbehinderten“ erfolgt die Etikettierung von „schwachen“ Schulen in England und Wales als verwaltungsrechtlicher Akt, der auf eine Stigmatisierung durch einseitige Ursachenzuschreibung und undifferenzierte unsachgemäße Verallgemeinerung hinausläuft.

Inzwischen hat man sich von dem Begriff „Lernbehinderung“ weitgehend gelöst und verwendet für „lernbehinderte“ Schüler die Kennzeichnung „Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf“, eine Formulierung, die den Akzent auf die Maßnahmen und nicht auf die Ursachen legt. Eine solche Begrifflichkeit ist auch für den sachlich wie psychologisch angemessenen Umgang mit „schwachen“ Schulen förderlich. „Besonders förderbedürftige Schulen“ wären danach Schulen, denen man sich aufgrund der jeweils ausgeprägten schulischen Probleme in besonderer Weise zuwendet.

Im Hinblick auf die englischen und walisischen Verhältnisse geht dieser Begriff jedoch an der Realität vorbei. Dort beherrschen der Aspekt der Gefährdung durch drohende Schulschließung (vgl. Barber 1998, S. 27) und die diesbezügliche Befürchtungen und Ängste den Schulalltag in den als „failed“ eingestuften Schulen. Daher soll, wenn es um englische und walisische Schulen geht, von „gefährdeten“ Schulen gesprochen werden. „Gefährdete“ Schulen sind solche Schulen in England und Wales, die mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen haben und deren Schulklima ganz entscheidend durch den Druck einer drohenden Schließung geprägt ist. Hierzulande muss eine angemessene Begriffsbildung erst noch erfolgen. Im Kontext allgemeiner und auf das deutsche Bildungssystem bezogener Ausführungen wird im Weiteren die Bezeichnung „schwache Schulen“ verwendet. Nur im Zusammenhang mit spezifisch englischen Verhältnissen wird eine andere Terminologie benutzt.

3. Problemanalyse

3.1 Versuch einer Typologie

In England ist mit der Förderung von Schulen eine verstärkte Kontrolle durch Inspektoren und die Entsendung externer Berater verbunden. Dieses Prinzip „support and pressure“ bewirkt einerseits eine starke Verunsicherung und Angst im personellen Bereich, andererseits führt es in den meisten Fällen jedoch zu Verbesserungen an den Schulen (vgl. Barber 1998, S. 30). Dass England mit diesem Prinzip insgesamt „gut fährt“, zeigt das überdurchschnittliche Abschneiden in allen Bereichen der PISA-Studie 2000 (vgl. Baumert u.a. 2001, S. 101). Gleichzeitig wird das Schulwesen des Vereinigten Königreichs in PISA jedoch als prototypisch für die Kombination eines hohen Leistungsstandards unter Inkaufnahme relativ starker sozialer Disparitäten bezeichnet (ebd.).

Dieser Sachverhalt wird auch an dem überproportionalen Anteil gefährdeter Schulen in sozial schwachen Einzugsbereichen deutlich. Während 1995 durchschnittlich ein bis zwei Prozent aller Schulen in England und Wales als „failed“ eingestuft wurden, was etwa 250-500 Schulen entspricht, beträgt der Anteil dieser Schulen in sozial schwachen Einzugsbereichen das vierfache, nämlich sieben Prozent (OFSTED 1995, S. 12, in: Stoll/Myers 1998, S. 11; vgl. Barber 1998, S. 20). Auch die Tatsache, dass einige der Schulen in diesen Gebieten sich nachhaltig verbessern konnten (Barber 1998, S. 28) täuscht nicht darüber hinweg, dass sie es selbst mit zusätzlicher personeller und materieller Unterstützung schwerer haben, einer drohenden Schließung zu entrinnen (vgl.

Myers/Goldstein 1997, S. 118f.; Reynolds 1998, S. 151; Potter/Reynolds/Chapman 2002, S. 248).

Schulen in gehobenen Einkommensbereichen wiederum können sich, auch wenn sie vergleichbar gravierende Mängel aufweisen, aufgrund ihres günstigen Einzugsgebietes in den Ranglisten wesentlich besser platzieren. Da Schulen hauptsächlich nach den Leistungen ihrer Schüler und weniger nach der Qualität schulischer Prozesse beurteilt werden, tragen die Lernvoraussetzungen der Schüler und die Unterstützung der Eltern entscheidend zu dieser Qualifizierung bei. Solche Schulen „verstecken“ sich hinter den günstigen Rahmenbedingungen ihrer schulischen Arbeit und werden daher nicht angemessen eingestuft. Sie werden nur schwer zu ermitteln sein, solange sich Qualität einseitig an Leistungstests bemisst und schulische Prozesse nicht oder nur unzureichend einbezogen werden (vgl. Stoll/Fink 1998).

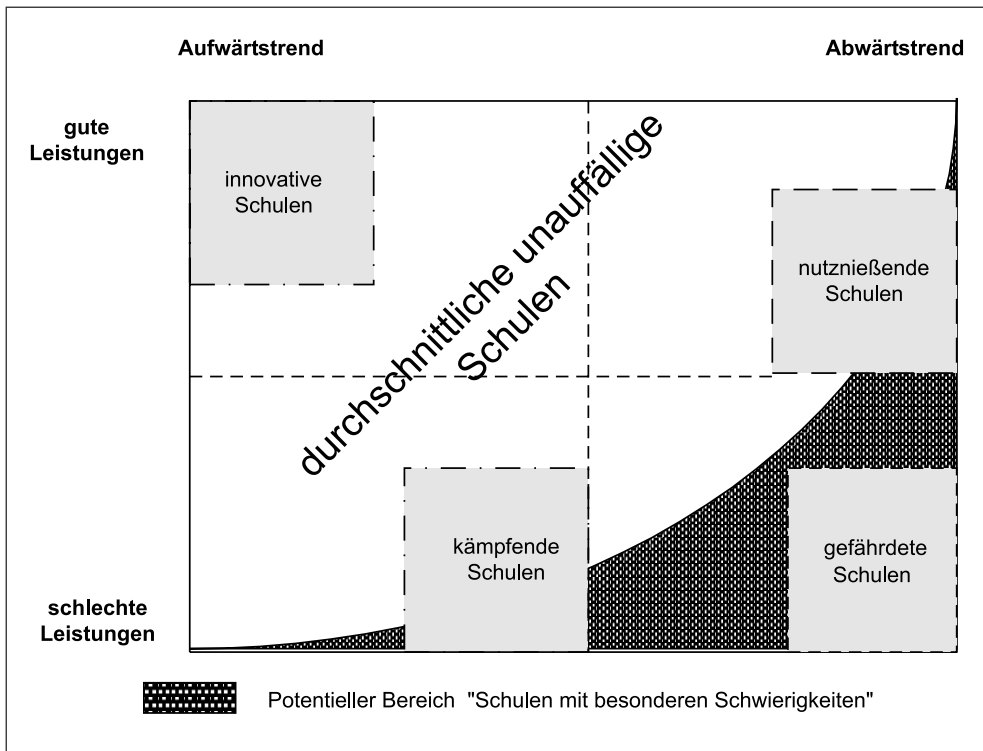


Abb. 1: Schultypologie nach englischen und walisischen Schulentwicklungsstandards

Abbildung 1 zeigt in Anlehnung an Stoll/Fink (1998, S. 192) eine eigene simplifizierende Typologie unter dem Blickwinkel von Schülerleistungen und schulischer Entwicklung. Den Begriffen „gute Leistungen“ und „schlechte Leistungen“ liegen die englischen und walisischen Bildungsstandards zugrunde. Auf der horizontalen Achse werden Trends

angegeben. Sie basieren auf der bisherigen Erfahrung, dass positive Entwicklungen und Ergebnisse zu weiteren Verbesserungen führen, während umgekehrt negative Entwicklungen eine Abwärtsspirale in Gang setzen, wenn keine intervenierenden Maßnahmen erfolgen (vgl. Potter/Reynolds/Chapman 2002, S. 247f.). Stillstand bedeutet aufgrund der sich ständig verändernden Anforderungen an Schule immer eine negative Entwicklung. Die Bezeichnung der Schultypen bezieht sich auf zentrale Merkmale und erweckt, wie jede Typologie, ein gewisses Missbehagen angesichts der dadurch überdeckten Komplexität. Bei den Trends ist zu berücksichtigen, dass in ihnen Brüche vorkommen, z.B. bei „kämpfenden“ Schulen, wo zeitweilige Rückschläge vorkommen können oder gar eine Trendwende einsetzen kann. Zu den Typen im Einzelnen:

- „Innovative“ Schulen ragen aus der Masse der „durchschnittlichen unauffälligen“ Schulen hervor. Sie verfügen über die Potenziale, äußere Veränderungen in schulische Entwicklungen umzusetzen. In ihnen entsteht auf der Basis gemeinsamer Zielsetzungen ein flexibles Strukturgefüge, das sich den wechselnden Anforderungen an Schule anpassen kann.
- „Kämpfende“ Schulen haben mit innovativen Schulen den Willen zur Veränderung gemeinsam, weisen jedoch schlechte Leistungsergebnisse auf. Ihnen fehlt es an den notwendigen Kompetenzen und Ressourcen, oft auch an geeigneten Rahmenbedingungen. Sie sind in der Regel offen für Kritik und Hilfe von außen.
- Eine wenig ausgeprägte Veränderungsbereitschaft finden wir bei „gefährdeten“ Schulen vor. Gleichzeitig zeichnen sich diese Schulen durch schlechte Leistungsergebnisse und umfangreiche Probleme in Schulkultur und Management aus. Diese Schulen sind nicht nur von einer Schließung bedroht, im Vorfeld kann es auch zu Entlassungen und Umstrukturierungen im personellen Bereich kommen, die für Schulleitung und Kollegium eine unmittelbare Bedrohung darstellen.
- „Nutznießende“ Schulen teilen mit den „gefährdeten“ Schulen eine mangelnde Veränderungsbereitschaft und gravierende Probleme in Schulorganisation und Schulkultur. Sie behaupten sich durch ausschließlich leistungsbezogene Erfolge, die hauptsächlich aus günstigen Rahmenbedingungen resultieren.
- „Gefährdete“ Schulen wurden weiter oben bereits ausreichend charakterisiert.

„Kämpfende“ und „nutznießende“ Schulen sind zwar nicht unmittelbar von einer Schließung bedroht, stehen jedoch in Gefahr, sich in diese Richtung zu entwickeln. Während bei den „nutznießenden“ Schulen günstige Ausgangsbedingungen mit schwerwiegenden internen Problemen und einer mangelhaft ausgeprägten Veränderungsbereitschaft einhergehen, finden wir bei „kämpfenden“ Schulen ungünstige Rahmenbedingungen bei gleichzeitiger Innovationsbereitschaft. Insbesondere aus diesen beiden Schultypen rekrutieren sich so genannte „Schulen mit ernsthaften Schwierigkeiten“, die nach später Einsicht in die Notwendigkeit vorbeugender Maßnahmen seit 1996 von OFSTED ebenfalls systematisch ermittelt werden. Ihr Anteil beläuft sich auf durchschnittlich zehn Prozent. Lodge (1998, S. 156) nennt fünf Merkmale, anhand derer Schulen von OFSTED als „Schulen mit ernsthaften Schwierigkeiten“ eingestuft werden.

Eine Zuordnung erfolgt, sobald mindestens zwei dieser Merkmale zutreffen:

- unzureichenden und mangelhaften Unterricht bei 25 und mehr Unterrichtsbesuchen
- geringer und langsamer Leistungsfortschritt im Vergleich zu anderen Schulen
- Schülerabwesenheit von über zehn Prozent
- Signifikante Mängel in Führung und Management
- Starke negative Verhaltensauffälligkeiten der Schüler

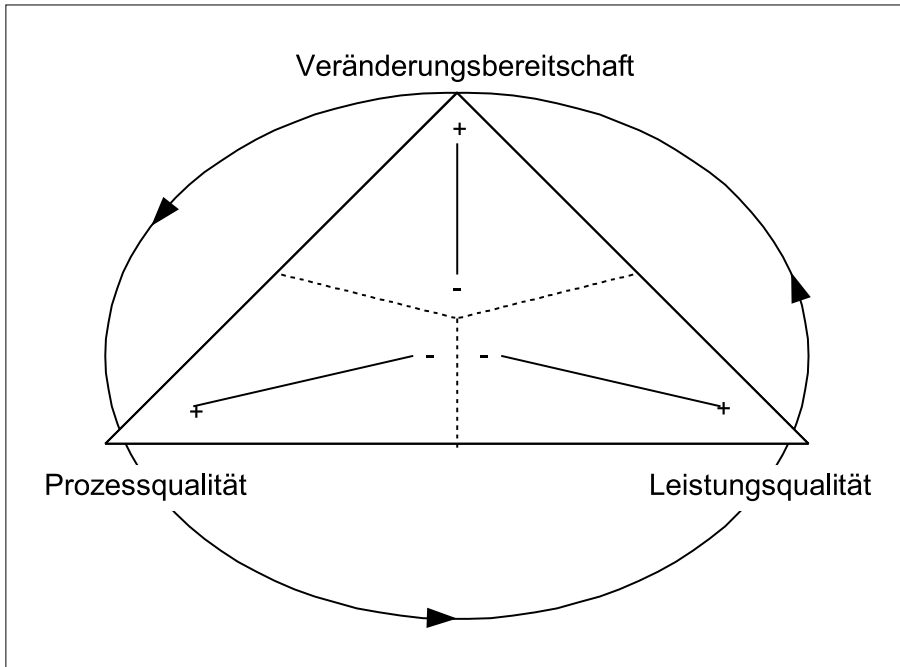


Abb. 2: **Interdependenzen zentraler Schulentwicklungsfaktoren**

Die bisherigen Ausführungen legen ein weiteres eigenes Modell nahe, das die zentrale Bedeutung der Veränderungsbereitschaft, die Leistungsqualität und den vernachlässigten Faktor der Prozessqualität von Schule in den Mittelpunkt rückt (vgl. Abb. 2). Je stärker sich die Positionen auf den drei Skalen insgesamt dem Mittelpunkt nähern, desto größer ist die „Gefährdung“ von Schule bzw. desto weniger vermag diese den zugrunde gelegten Standards zu genügen. In der Regel beeinflussen sich die Faktoren gegenseitig negativ oder positiv. Dabei führt Veränderungsbereitschaft, wie am Beispiel der „kämpfenden“ Schulen gezeigt wurde, nicht zwangsläufig zu Verbesserungen der Leistungen. Umgekehrt zieht mangelnde Veränderungsbereitschaft, wie an den „nutznießenden“ Schulen gezeigt werden konnte, nicht zwangsläufig schlechte Leistungsergebnisse nach sich.

3.2 *Schulinterne Problembereiche*

Die facettenreiche Vielfalt der Problembereiche zeigt, dass Schule *mehr* als eine den sonstigen Ämtern und Behörden vergleichbare Institution ist. Insbesondere „gefährdete“ Schulen laufen eben nicht reibungslos wie eine Maschine und bestätigen keinesfalls eine Auffassung, wonach Reformen auf institutioneller Ebene ausreichen, um Schwierigkeiten zu beseitigen. Schulen erweisen sich vielmehr als organische Gebilde mit einer eigenen „Intimität“, die für Außenstehende nicht unmittelbar einsichtig, für Veränderungen jedoch von außerordentlicher Bedeutung ist (vgl. Lodge 1998, S. 159; Purkey/Smith 1998, S. 33; Evans 1996, S. 50). Dabei spielt die Schulkultur bei „gefährdeten“ Schulen eine maßgebliche Rolle. Im Mittelpunkt von Schulkultur stehen die Werte, Einstellungen und Umgangsformen auf allen Ebenen einer Schule (vgl. Hopkins 1991, S. 16-17). Sie erweisen sich als ein entscheidender und außerordentlich problematischer Faktor für die Stärkung von Einzelschulen in England.

Nicht nur in gefährdeten, auch in unauffälligen Schulen weisen Kollegien starke Widerstände gegen Veränderungen auf. In einer Befragung in Amerika ermittelte Richards (2002, S. 75) Ursachen für die Ablehnung von Veränderungen und Innovationen bei Lehrkräften. Am häufigsten genannt wurden von Lehrern Skepsis in Anbetracht bereits fehlgeschlagener von oben gesteuerter Reformen, Zweifel am Nutzen von Reformen, sowie Angst vor zusätzlicher Arbeitsbelastung und den mit Reformen und Veränderungen verbundenen Unwägbarkeiten (vgl. auch Bohnsack 1995).

In England und Wales herrschen an „gefährdeten“ Schulen ungünstige klimatische Bedingungen, die sich durch folgende Merkmale auszeichnen (vgl. Reynolds 1996, S. 153; Potter/Reynolds/Chapman 2002, S. 247):

- Furcht vor Kontrollen und vor Versagen, Angst vor Außenstehenden
- Ablehnung von Veränderungen
- Konformitätsbestreben und Fatalismus
- Mangelnde Kompetenzen und eingeschliffene Praxis
- Verleugnung von Problemen und Schwierigkeiten
- Konstruktion von Scheinproblemen
- Externalisierung von Schuld und Mythenbildung
- Arbeitsunzufriedenheit
- Cliquenbildung, schlechte kollegiale Beziehungen und verhärtete Fronten
- Abwesenheit von gemeinsamen Zielen

Wie aus dieser Auflistung hervorgeht, bestimmen in solchen Kollegien Schutzmechanismen maßgeblich das Klima. Für Missstände und Misserfolge werden, insbesondere bei Schulen in sozial schwachen Bereichen, Schüler und Eltern verantwortlich gemacht. Diese Externalisierung von Verantwortlichkeit führt bei den Lehrkräften zu Desinteresse an Schule und Unterricht und zu Fatalismus. Das diesem Sachverhalte implizite Konfliktpotenzial wird deutlich, wenn man bedenkt, dass behördlicherseits umgekehrt eine

Internalisierung erfolgt, also hauptsächlich die jeweiligen Schulen für ihr Scheitern verantwortlich gemacht werden.

Ein weiteres Merkmal „gefährdeter“ Schulen ist, dass ausschließlich persönliche Unterrichtsprobleme die Gesprächskultur in den Kollegien prägen. Lehrerinnen und Lehrern fehlen Freiraum und Kompetenzen für eine weitsichtigere Perspektive. Sie sind nicht in der Lage, ihre Erfahrungen aus der Distanz zu reflektieren, zu abstrahieren und dadurch für gemeinsame Zielsetzungen nutzbar zu machen. Dies ist jedoch eine Grundvoraussetzung, um mit Kollegien kooperativ an Verbesserungen arbeiten zu können.

Insgesamt nehmen nach Reynolds (1991a, S. 103; vgl. Evans 1996, S. 48) Haltungen und Umgangsformen in solchen Kollegien teilweise pathologische Formen an. Sie weisen auffällige Gemeinsamkeiten mit den Abwehrreaktionen in Form von Projektion, Verdrängung und Verleugnung auf, die man ansonsten aus der Psychoanalyse kennt. Etablierte Strukturen und Ordnungen werden durch die Pflege von Mythen und Feindbildern aufrechterhalten. Dadurch kann den neuen Anforderungen an Schule nicht mehr entsprochen werden. Es erfolgt eine Kumulation von Schwierigkeiten, die eine Abwärtsentwicklung auf allen Ebenen zur Folge hat (vg. Potter/Reynolds/Chapman 2002, S. 248). Stoll vergleicht diesen Sachverhalt mit der Situation einer schlecht funktionierenden Familie, in der ein Mangel an offenen Gesprächen und Vertrauen zu realitätsfremden Vorstellungen und in deren Folge zu Konflikten führt, die die Familie nicht ohne therapeutische Hilfe von außen lösen kann (vgl. Stoll/Myers 1998, S. 6).

Innovative und unauffällige Schulen eignen sich nicht, um diese für gefährdete Schulen typische Problematik zu erforschen. Sie zeichnen sich durch größtenteils reibungslose Abläufe aus. In ihnen existieren in der Regel die Voraussetzungen, um Veränderungen von innen heraus zu initiieren und zu entwickeln. „How ‚ineffective schools‘ improve, may well differ from the ways in which more ‚effective schools‘ maintain their effectiveness“ (Gray/Wilcox 1995, S. 242). Wo Verhältnisse jedoch familientherapeutische Ansätze nahe legen, sind Veränderungsinitiativen, die ein Mindestmaß an Realismus und kollegialem Zusammenhalt voraussetzen, nicht mehr sinnvoll. Neben den klimatischen Verhältnissen und Denkmustern in den Kollegien kommt der Schulleitung nach den Ergebnissen aus England und Wales eine besondere Bedeutung zu. Fehlende Schulleitungskompetenzen äußern sich häufig in der Unfähigkeit, konsensfähige Zielsetzungen zu entwickeln, die sich an den spezifischen schulischen Gegebenheiten orientieren. Stattdessen werden Veränderungen kopiert und ohne den erforderlichen Rückhalt im Kollegium von oben aufgestülpt (vgl. Fullan 1992, S. 746, 750f.). Die Bedeutung der Schülerpopulation neben der Arbeitszufriedenheit des Kollegiums und der Schulorganisation für die Qualität von Schule hat bereits Fend (1998, S. 141f.) herausgestellt. Sie bestätigt sich in England auf eindringliche Weise. Schulen in sozial schwachen Einzugsgebieten schneiden in Leistungstests durchschnittlich schlechter ab. Oft wird der Standort der Schule somit zum auslösenden Moment der Abwärtsentwicklung. Da Eltern die Schulen ihrer Kinder frei wählen können und die finanziellen Zuwendungen des Staates sich nach der Schülerzahl bemisst, ergeben sich finanzielle Engpässe, die zu Problemen in Ausstattung und Instandhaltung und damit zu einer Abnahme an Attraktivität im Wettbewerb mit anderen Schulen führen.

Während gute Schulen sich aufgrund der großen Nachfrage durch die Eltern ihre Schüler aussuchen können und dabei auf überdurchschnittliche Lernvoraussetzungen achten, um einen möglichst hohen Platz in den Ranglisten erreichen zu können, müssen „gefährdete“ Schulen vermehrt förderbedürftige und verhaltensauffällige Schüler aufnehmen, um sich die für ihren Fortbestand notwendigen finanziellen Mittel zu sichern. Dabei handelt es sich häufig um Schüler, die an anderen Schulen bereits abgewiesen wurden (vgl. Potter/Reynolds/Chapman 2002, S. 247; Bischoff 2001, S. 48f.).

Finanzielle Engpässe, die den Fortbestand der Schule gefährden bzw. sich auf die Qualität von Schule negativ auswirken, ergeben sich nicht nur aus der Abwanderung von Schülern. Da die Eltern an „gefährdeten“ Schulen ein vergleichsweise geringes Interesse an der schulischen Entwicklung ihrer Kinder haben und über geringere finanzielle Mittel verfügen, können kaum zusätzliche Gelder durch „Fundraising“ eingenommen werden. Dabei bedarf es gerade an Schulen mit besonders heterogener Schülerschaft zusätzlicher Ressourcen, um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden. Hinzu kommt, dass nur wenige Lehrer bereit sind, an solchen Schulen zu arbeiten. Den „gefährdeten“ Schulen gehe es insofern wie den verarmten „urban schools“ der USA, bei denen viele junge Lehrer nach Abschluss ihrer Ausbildung vorübergehend „einchecken“, um möglichst bald zu einer besseren Schule zu wechseln. Einige „Sesshafte“, die sich häuslich eingerichtet haben, bilden den veränderungsresistenten Kernbestand der Lehrerschaft, die sich ansonsten durch eine lebhaftere Fluktuation auszeichnet.

Somit ergibt sich an gefährdeten Schulen das Paradox, dass einem Mangel an personellen Kompetenzen, förderlichen klimatischen Bedingungen und organisatorischen Strukturen eine verstärkt heterogene Schülerschaft mit anspruchsvolleren und herausfordernden Aufgabenstellungen gegenübersteht (vgl. Dichanz 1991, S. 109).

3.3 *Beispiele aus der Praxis*

Beispielhaft und zur Veranschaulichung seien hier die Reformbemühungen an zwei als „failed“ beurteilten Schulen aus Wales aufgeführt.

Beispiel 1: Die erste Schule (Reynolds 1996, S. 153f.) liegt in einem sozial schwachen Einzugsgebiet. Auf zunehmenden öffentlichen Druck hin wandte sich die Schulleitung mit der Bitte um Hilfe an den Schulentwicklungsexperten Reynolds. Die Schule wies umfangreiche Probleme in Kollegium, Schulleitung und Schulvorstand auf, wobei schulklimatische Aspekte im Vordergrund standen. Die Helfer fanden einen zerstrittenen Vorstand und ein gespaltenes Kollegium mit ausgeprägter Cliquenwirtschaft und verhärteten Fronten vor. Reynolds kommentiert die Situation mit den Worten: „Knowledge of the literature on organization development (Sarason 1971) and school improvement (Fullan 1982) had not prepared us for the considerable shock of encountering a culture with following characteristics and multiple barriers to change“ (Reynolds 1996, S. 153; vgl. Reynolds 1991, S. 103). Die Gruppe um Reynolds war mit ihrem Auftrag einer Verbesserung der Schule von innen heraus letztlich überfordert. Die von ihnen auf allen

Ebenen (Unterricht, Kooperation, Management) initiierten Veränderungen scheiterten an festgefahrenen Einstellungen und Sichtweisen und in deren Folge an den Interessenkonflikten und dem Unvermögen, mit einer solidarischen Haltung einen Veränderungsprozess voranzutreiben. Äußerlich dokumentierte sich dies im Rücktritt des fast gesamten Vorstandes, in dessen Folge ein verstärkter Lehrerwechsel einsetzte. Der Absentismus der Schüler stieg in den ersten sechs Monaten extrem an. Auch nach einem Zeitraum von drei Jahren war noch keine entscheidende Wende zum Besseren erfolgt.

Beispiel 2: Whatford (1998, S. 64ff.) berichtet von einer Schule, in der erst nach mehreren Jahren und dreimaligem Wechsel der Schulleitung Verbesserungen erzielt werden konnten. Ausschlaggebend für diese Wende war die Delegation weitreichender Vollmachten an einen neuen Schulleiter, der zu einer gänzlich unüblichen Verfahrensweise griff und die Schule zum Ende der Sommerferien schloss, um sie einige Wochen später als neue Schule unter dem Namen „Phönix“ zu eröffnen. In der Zwischenzeit erfolgten neben umfangreichen Renovierungsarbeiten einschneidende personelle Maßnahmen und organisatorische Veränderungen. So wurden die in England und Wales vorgeschriebenen alten Schuluniformen gegen neue ausgetauscht. Jedem sollte auch äußerlich deutlich werden, dass diese Schule mit der alten nichts mehr gemeinsam hatte (vgl. auch: Barber 1998, S.29).

4. Schulentwicklungsansätze

Mangelnde Kontinuität durch Lehrerfluktuation, Desinteresse an Reforminitiativen und das Fehlen diesbezüglicher Kompetenzen, ein oft problematisches Schülerpotenzial, im Vergleich zu anderen Schulen reduzierte Ressourcen, eine überforderte oder inkompetente Schulleitung sowie der Druck der Öffentlichkeit, infolge dessen Mythen als Abwehrmechanismen entwickelt und gepflegt werden, kennzeichnen die erschwerten Bedingungen, unter denen „gefährdete“ Schulen in England arbeiten müssen. Welche „besonderen“ Schulentwicklungsansätze für diese Schulen finden sich in der Literatur?

Die unterschiedlichen Problemkonstellationen an „gefährdeten“ Schulen liefern kaum übergreifende Gesichtspunkte für spezifische Konzepte zu Schulverbesserung. Stattdessen gibt es in der Literatur vereinzelte, oft ungewöhnliche Strategien, die sich mehr oder weniger bewährt haben (vgl. Reynolds 1996, S. 153f.).

- So bezeichnet Reynolds es als klassische Methode, in Fortbildungsmaßnahmen provokative Redner einzuladen, die den geschlossenen Widerstand des Kollegiums herbeiführen und damit erste Ansätze eines „Wir-Gefühls“ schaffen. Seiner Auffassung nach sind dabei neben einer angenehmen äußeren Atmosphäre begrenzte Mengen an Alkohol durchaus zweckdienlich (Reynolds 1998, S. 169).
- Da es in „gefährdeten“ Schulen besonders schwierig ist, Veränderungsprozesse von außen anzustoßen, werden Lehrer ohne Wissen des übrigen Kollegiums in Schulentwicklung und therapeutischen Techniken (!) weitergebildet, um sie anschließend

als „Trojanische Pferde“ an ihre Schule zurückzuschicken. Diese Strategie wurde bereits 1989 in einem Projekt erfolgreich praktiziert (vgl. Reynolds 1996, S. 160; 1998, S. 168; MacBeath 1998, S. 124).

- Mit „pupil pursuit“ bezeichnet man eine Strategie, bei dem ein Lehrer den Schulalltag aus der Perspektive eines Schülers erlebt. Der Lehrer begleitet den Schüler für einen gewissen Zeitraum in allen schulischen Situationen und lernt dabei seine Probleme und Erfahrungen mit Schule kennen. Ziel ist es u.a., durch Wahrnehmungsveränderungen eine neue Sichtweise und damit Einsicht in die Notwendigkeit von Verbesserungen zu vermitteln (vgl. Reynolds 1991, S. 100).
- Um den Widerstand gegenüber Veränderungen aufzubrechen, zieht man auch Beurteilungen von Eltern heran, die z.B. mittels Fragebögen erhoben werden. Da von der Schulwahl der Eltern das Schüleraufkommen und damit letztlich auch der Erhalt des Arbeitsplatzes abhängt, ist es auch für unaufgeschlossene Lehrkräfte schwierig, sich deren Sichtweise zu entziehen (ebd.).
- Neben den offiziellen Kommissionen und Beratern werden Partnerschulen als „critical friends“ in Verbesserungsmaßnahmen einbezogen. Damit ist die Hoffnung verbunden, dass die Hilfestellung durch den eigenen Berufsstand auf eine größere Akzeptanz stößt. Allerdings wirken sich hier die Folgen einer wettbewerbsorientierten Schulpolitik nachteilig aus, denn „critical friends“ werden oft als „Trojanische Pferde“ beargwöhnt. Prinzipiell erschwert der Wettbewerb die Entwicklung von Schulpartnerschaften und Schulnetzwerken, wie sie in anderen Ländern zunehmend entstehen (vgl. Myers/Goldstein 1997, S. 113; Mac Beath 1998).

Neben diesen Einzelstrategien gibt es jedoch auch grundlegende Herangehensweisen. Hierzu gehört die Notwendigkeit einer umfassenden und eingehenden Ursachenforschung und Offenlegung der schulischen Missstände auf allen Ebenen sowie der ungeschminkten Konfrontation von Schulvorstand, Schulleitung und Kollegium mit den Ergebnissen (Reynolds 1998, S. 171).

Schwierig ist die erforderliche Zweigleisigkeit der daran anschließenden Schulentwicklungsansätze. Zum einen ist es notwendig, auf allen Ebenen Veränderungsprozesse in Gang zu setzen, die erst nach einem längeren Zeitraum Auswirkungen zeigen. Zum anderen sind schnelle Erfolge wichtig, um nach einer ernüchternden Bilanzierung eine anhaltende Lethargie zu vermeiden und die Motivation und Partizipation des Kollegiums zu fördern (ebd.). Personelle Maßnahmen im Bereich von Management und Schulleitung haben vielfach erstaunliche Ergebnisse gezeigt. Nach Stark (1998, S. 39) bewirkte ein Schulleitungswechsel bei 25 Prozent aller Schulen eine Verbesserung vor der Einstufung als „gescheitert“. Schulen, in denen ein Schulleitungswechsel erst *nach* einer solchen Beurteilung stattfand, verbesserten sich sogar zu 75 Prozent. Stark bestreitet angesichts dieser Bedeutung von Schulleitung allerdings auch die prinzipielle Notwendigkeit außergewöhnlicher Maßnahmen in gefährdeten Schulen.

Zur Unterstützung von Veränderungsprozessen werden an manchen Schulen auch Umbesetzungen im Kollegium vorgenommen. Dabei erweist sich die Neueinstellung von kompetenten Lehrkräften als ebenso schwierig wie die Suche nach erfahrenen

Schulleitern, da beide aus erfolgreichen und anerkannten Schulen „aussteigen“ und die Früchte ihrer Arbeit gegen ein unbeackertes und weitläufiges steiniges Feld eintauschen müssten. Oft genügen allerdings bereits personelle Umstrukturierungen im bestehenden Kollegium, wobei effektiven kompetenten Lehrerinnen und Lehrern größere Befugnisse eingeräumt werden (vgl. Reynolds 1998, S. 170).

5. Fazit

Zwar wird in der deutschen Fachliteratur nachdrücklich auf die Notwendigkeit hingewiesen, sich im Interesse einer Verbesserung der Gesamtleistung des Systems insbesondere mit „schwachen“ Schulen zu beschäftigen (vgl. Terhart 2000, S. 77f.), eine diesbezügliche bildungspolitische Initiative steht jedoch noch aus. Sollte sie erfolgen, so bieten die Problemstellungen und Schulentwicklungsansätze aus England trotz der zu berücksichtigenden Unterschiede in der Bildungsorganisation richtungsweisende Erkenntnisse, die folgendermaßen zusammengefasst werden können:

- Bei „schwachen“ Schulen muss verstärkt gelten, was Fullan so formuliert: „We must have an approach, that acknowledges, that we have not all the answers“ (Fullan 1992, S. 746). Die Übertragbarkeit von Konzepten hängt von der Vergleichbarkeit schulischer Verhältnisse ab. Da gerade „schwache“ Schulen ganz spezifische Eigenheiten aufweisen, sind spezifische Ansätze erforderlich.
- Es bedarf der verstärkten Kooperation mit Nachbardisziplinen, insbesondere der Psychologie, da „schwache“ Schulen gerade im Bereich der Einstellungen und Beziehungen Merkmale aufweisen, die in der Schulentwicklungsforschung bisher kaum gesehen und reflektiert wurden.
- Schulen, die sich in einem Abwärtstrend befinden, sind möglichst frühzeitig zu identifizieren, da mit zunehmender Verschlechterung Veränderungen schwieriger werden. Für die Identifizierung sind angemessene Kriterien zu entwickeln und einseitige Schuldzuweisungen sowie stigmatisierende Begriffe zu vermeiden.
- Die Verbesserung „schwacher“ Schulen ist komplex. Die Multikausalität der Problemfaktoren bedingt einen langfristig orientierten Mehrebenenansatz bei gleichzeitigen kurzfristigen Zielsetzungen in Bereichen, in denen die Lehrerinnen und Lehrer spürbare Erfolge der Maßnahmen erfahren. Ziel ist es, die Arbeitszufriedenheit zu verbessern und dadurch zur Mitarbeit zu motivieren.
- Die Verbesserung „schwacher“ Schulen ist ressourcenaufwendig. Da insbesondere „schwache“ Schulen Veränderungen nicht von innen heraus eigenständig initiieren und entwickeln können, bedarf es neben umfangreicher finanzieller zusätzlich personeller Ressourcen.

Sollte es in Deutschland zukünftig zu einer verstärkten Konkurrenz von Einzelschulen kommen, so müssen die wettbewerbsbedingten sozialen Disparitäten in England als Signal verstanden werden, die bereits bestehenden strukturellen und sozialen Umfeld-

bedingungen für einen solchen Wettbewerb angemessen zu berücksichtigen. Deutschland weist nämlich nicht nur im Vergleich zu England schlechtere Leistungsergebnisse auf, es nimmt bekanntlich auch einen Spitzenplatz bei den sozialen Disparitäten ein (vgl. Baumert u.a. 2001, S. 383).

Literatur

- Altrichter, H./Salzgeber, S. (1996): Zur Mikropolitik schulischer Innovation. Wie Schulen durch das Handeln verschiedener Akteure mit unterschiedlichen Interessen Struktur gewinnen und sich entwickeln. Aus: Altrichter, H./Posch, P. (Hrsg.): Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 96-207.
- Barber, M. (1998): The Dark Side of the Moon: Imagining an End to Failure in Urban Education. In: Stoll, L./Myres, K. (Eds.): No Quick Fixes. Perspectives on Schools in Difficulty. London, Washington, D.C.: Falmer Press, S. 17-34.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M. (Hrsg.) (2001): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Bischoff, R. (2001): Gegenwart und Geschichte des englischen Schulsystems. Marburg: Tectum Verlag.
- Bohnsack, F. (1995): Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule. In: Die Deutsche Schule 87, S. 21-37.
- Brace, A. (1994): „Is this the worst school in Britain?“ The Mail on Sunday, March 20.
- Brown, S./Riddell, S./Duffield, J. (1996): Possibilities and Problems of Small-Scale Studies to Unpack the Findings of Large-Scale Studies of School Effectiveness. In: Gray J./Reynolds, D./Fitz-Gibbon, C./Jesson, D. (Eds.): Merging Traditions. The Future of Research and School Improvement. New York: Redwood Books, S. 93-121.
- Coleman, J./Campbell, E./Hobson, C./McPartland, J./Mood, A./Weinfeld, F./York, R. (1966): Equality of Educational Opportunity, Washinton, D.C.: US Office of Education.
- Dalin, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied: Luchterhand.
- Dichanz, H. (1991): Schulen in den USA. Einheit und Vielfalt in einem flexiblen Schulsystem. Weinheim: Juventa.
- Eberwein, H. (1995): Kritische Analyse des Behinderungsbegriffs. In: Zeitschrift für Behinderte 18, S. 5-12.
- Edelstein, W. (1999): Bedingungen erfolgreicher Schultransformation. In: Risse, E./ Schmidt, J. (Hrsg.): Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung. Neuwied: Luchterhand 1999.
- Evans, R. (1996): The Human Side of School Change. Reform, Resistance, and the Real-Life Problems of Innovation. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.
- Fullan, M.G./Miles, M.B. (1992): Getting Reform Right: What Works and What Doesn't. In: Phi Delta Kappan, Juni, S. 745-753.
- Gray, J./Wilcox, B. (1995): Good School, Bad School: Evaluating Performance and Encouraging Improvement. Buckingham: Open University Press.
- Holzcamp, K. (1993): Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hopkins, D. (1991): Changing school culture through development planning. In: Riddell, S./Brown, S. (Eds.): School Effectiveness Research: First Messages for School Improvement. Edinburgh: HMSO, S. 12-28.

- Hopkins, D. (1996): Towards a Theory for School Improvement. In: Gray, J./Reynolds, D./Fitz-Gibbon, C./Jesson, D. (Eds.): *Merging Traditions. The Future of Research and School Improvement*. New York: Redwood Books, S. 30-51.
- Hopkins, D./Harris, A./Jackson, D. (1997): Understanding the School's Capacity for Development: Growth States and Strategies. In: *School Leadership & Management* 17, S. 401-411.
- Hopkins, D./Reynolds, D./Gray, J. (1999): Moving on and Moving up: Confronting the Complexities of School Improvement in the Improving Schools Project. In: *Educational Research and Evaluation* 5, S. 22-40.
- Hopkins, D. (2001): *School Improvement for Real*. London: Falmer Press.
- Jencks, C.S./Smith, M./Ackland, H./Bane, M.J./Cohen, D./Gintis, H./Hyns, B./Michelson, S. (1972): *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Kovacs, K. (1998): Combating Failure at School: An International Perspective. In: Stoll, L./Myres, K. (Eds.): *No Quick Fixes. Perspectives on Schools in Difficulty*. London, Washington D.C.: Falmer Press, S. 222-242.
- Klein, G. (1997): Zum Begriff der Behinderung in der Sonderpädagogik. In: Neumann, J. (Hrsg.): *„Behinderung“*. Von der Vielfalt eines Begriffs und dem Umgang damit. Tübingen: Attempo Verlag, S. 105-123.
- Lodge, C. (1998): What's Wrong With Our Schools? Understanding 'Ineffective' and 'Failing' Schools. In: Stoll, L./Myres, K. (Eds.): *No Quick Fixes. Perspectives on Schools in Difficulty*. London, Washington D.C.: Falmer Press, S. 147-163.
- MacBeath, J. (1998): "I Didn't Know He Was Ill": The Role and Value of the Critical Friend. In: Stoll, L./Myres, K. (Eds.): *No Quick Fixes. Perspectives on Schools in Difficulty*. London, Washington D.C.: Falmer Press, S. 118-133.
- Myers, K./Goldstein, H. (1997): Failing Schools or Failing Systems? In: Hargreaves, A. (Hrsg.): *Rethinking Educational Change with Heart and Mind*. Alexandria, Virginia: 111-128.
- Myers, K./Goldstein, H. (1998): Who's Failing? In: Stoll, L./Myres, K. (Eds.): *No Quick Fixes. Perspectives on Schools in Difficulty*. London, Washington D.C.: Falmer Press, S. 175-189.
- Neumann, J. (1997): Die gesellschaftliche Konstituierung von Begriff und Realität der Behinderung. In: Neumann, J. (Hrsg.): *„Behinderung“*. Von der Vielfalt eines Begriffs und dem Umgang damit. Tübingen: Attempo Verlag, S. 21-43.
- Potter, D./Reynolds, D./Chapman, Ch. (2002): School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: a Review of Research and Practice. In: *School Leadership & Management* 22, S. 243-256.
- Purkey, St.C./Smith, M.S. (1991): Wirksame Schulen – Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In: Aurin, K. (Hrsg.): *Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn /Obb.: Klinkhardt, S. 14-46.
- Reynolds, D. (1991): Forschung zu Schulen und zur Wirksamkeit ihrer Organisation – das Ende des Anfangs? – Eine kritische Bilanz aus der Sicht britischer Erfahrungen. In: Aurin, K. (Hrsg.): *Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, S. 64-88.
- Reynolds, D. (1991a): Changing Ineffective Schools. In: Ainscow, M. (Hrsg.): *Effective Schools for All*. London: David Fulton Publishers, S. 92-106.
- Reynolds, D. (1996): Turning around Ineffective Schools: Some Evidence and some Speculations. In: Gray, J./Reynolds, D./Fitz-Gibbon, C./Jesson, D. (Eds.): *Merging Traditions. The Future of Research and School Improvement*. New York: Redwood Books, S. 150-165.
- Reynolds, D. (1998): The Study of Remediation of Ineffective Schools: Some Further Reflections. In: Stoll, L./Myres, K. (Eds.): *No Quick Fixes. Perspectives on Schools in Difficulty*. London, Washington D.C.: Falmer Press, S. 163-175.
- Richards, J. (2002): Why Teachers Resist Change Principals. In: *Principal, March*, S. 75-77.

- Speck, O. (1997): Ist der Behinderungsbegriff ein heilpädagogischer Leitbegriff oder ein Hindernis für eine integrative Heilpädagogik? In: Die Neue Sonderschule 42, S. 253-265.
- Stark, M. (1998): No Slow Fixes Either: How Failing Schools in England are Being Restored in Health. In: Stoll, L./Myres, K. (Eds.): No Quick Fixes. Perspectives on Schools in Difficulty. London, Washington D.C.: Falmer Press, S. 34-45.
- Steiner-Khamsi, G. (2000): De-Regulierung und Schulwahl in den USA: Gewinner und Verlierer. In: Radtke, F.-O./Weiß, M. (Hrsg.): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch: Opladen: Leske + Budrich, S. 117-135.
- Stoll, L./Myers, K. (1998) (Eds.): No Quick Fixes. Perspectives on Schools in Difficulty. London, Washington D.C.: Falmer Press.
- Stoll, L./Myers, K. (1998): No Quick Fixes: An Introduction. In: Stoll, L./Myers, K. (Eds.): No Quick Fixes. Perspectives on Schools in Difficulty. London, Washington D.C.: Falmer Press, S. 1-15.
- Stoll, L./Fink, D. (1996): Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement. Buckingham: Open University Press.
- Stoll, L./Fink, D. (1998): The Cruising School: The Unidentified Ineffective School. In: Stoll, L./Myers, K. (Eds.): No Quick Fixes. Perspectives on Schools in Difficulty. London, Washington D.C.: Falmer Press, S. 189-207.
- Stringfield, S. (1998): An Anatomy of Ineffectiveness. In: Stoll, L./Myers, K. (Eds.): No Quick Fixes. Perspectives on Schools in Difficulty. London, Washington D.C.: Falmer Press, S. 209-222.
- Terhart, E. (2002): Nach Pisa. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Whatford, C. (1998): Rising From the Ashes. In: Stoll, L./Myers, K. (Eds.): No Quick Fixes. Perspectives on Schools in Difficulty. London, Washington D.C.: Falmer Press, S. 64-85.
- Wenning, N. (1999): Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen: Leske & Budrich.

Abstract: *Contrary to the trend to pursue school development as the evolution and translation of innovative concepts, the author points to issues and tasks of research in the field of "weak" schools which have as yet been neglected in Germany as well as in other OECD- countries. He reports on and reflects pertinent experiences and results of research carried out in England and Wales. Special problems are due to the difficulty of coming up with an appropriate definition of concepts and to the complexity of school-internal attitudes and manners shown by "weak" schools. Concepts developed from insights gained at successful schools cannot be transferred to such schools. Here, an approach is needed which is effective on all levels of schooling and in which long-term targets are combined with both short-term successes and quasi therapeutical measures in the field of school culture.*

Anschrift des Autors:

Burkhard Schwier, Lehrer am Berufskolleg des CJD Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung, Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund, E-Mail: schwierig@ifs.uni-dortmund.de.