

# Failing Schools – besonders belastete Schulen

## Merkmale dysfunktionaler Schulsituationen

### Lange Zeit galten in der Schulqualitätsforschung

»Failing Schools« nur als Negativfolie »guter«

Schulen und es wurde die Möglichkeit außer Acht

gelassen, dass nicht-wirksame Schulen spezifische eigene Merkmale haben.

### Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber

Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie,  
Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Zug

In den letzten Jahrzehnten hat das Interesse an Fragen der Schulentwicklung deutlich zugenommen. Die Schule und ihr Angebot – und teilweise auch das Schulsystem – werden von Bildungspolitikern, Wissenschaftlern, Lehrern, aber auch Eltern kritisch hinterfragt. Der Stellenwert, den Themen wie »Schul- und Bildungsqualität« (und in einigen Ländern »Chancengleichheit beim Bildungsangebot«) in der politischen Diskussion einnehmen, hat sich beträchtlich erhöht.

Seit den 1970er Jahren steht die unterschiedliche Qualität bzw. Wirksamkeit von individuellen Schulen auch im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses. Das Forschungsparadigma der »School Effectiveness Research« (mit »Schulwirksamkeitsforschung« oder »Schulqualitätsforschung« übersetzt) hat seinen Ursprung in soziologischen Untersuchungen der 60er Jahre, die zu weiterer Forschung geradezu herausfordern mussten. Das provozierende Ergebnis jener Untersuchungen – vor allem von Coleman et al. (1966), aber auch Jencks et al. (1972) – war nämlich, dass Schulen keinesfalls die ausschlaggebende Größe für den Schulerfolg ihrer Schüler sind. »Schools do not matter, schools do not make a difference« lautete die pessimistisch wirkende Botschaft. Argumentiert wurde, dass auf den Erfolg eines Schülers nicht die besuchte Schule signifikanten Einfluss ausübe, sondern der sozio-ökonomische familiäre Hintergrund Schulerfolg determiniere.

Die geringe Einschätzung der Einflussmöglichkeit durch Schulorganisation, Lehrkräfte sowie Erziehung und Unterricht fand natürlich viel Beachtung. Dies provozierte eine Reihe weiterer Untersuchungen, in denen sich allerdings ganz im Gegenteil zeigte, dass einzelne Schulen durchaus signifikanten Einfluss auf Schülerleistungen und Schulerfolg haben, also kompensatorisch wirken können. Zu nennen sind da beispielsweise in den Vereinigten Staaten die Studien von Brookover et al. (1979) und Edmonds (1979), in Großbritannien von Reynolds (1976), Reynolds und Murgatroyd (1977) und, in Deutschland wohl am bekanntesten, die von Rutter et al. (1979). Rutters Hauptaussage war: »Schools matter, schools do make a difference«. Die Schule als Organisationsindividuum nimmt Einfluss auf ihre Schüler. Die Schule beeinflusst also doch Schulerfolg und Leistung.

Heute herrscht Konsens darüber, dass ein Teil der Varianz bei den Schülerleistungen als Resultat von Faktoren außerhalb der Schule angesehen werden kann, so z.B. der Begabung und des sozioökonomischen familiären Hintergrunds, schulbezogene Faktoren aber immerhin bis zu 40% der Varianz der Schülerleistungen erklären (Schwankung ergeben sich, je nachdem, ob in

der jeweiligen Studie der Landeskontext, das Einzugsgebiet der Schule oder das Schulfach herangezogen wurden).

Als »gut« identifizierte Schulen (Huber, 1999, 2011) zeichnen sich gemäß einer bereits Mitte der 1990er Jahre erstellten Metastudie z.B. durch folgende zentrale Merkmale aus (Sammons et al., 1995):

- professionelles Schulleitungshandeln
- Zusammengehörigkeitsgefühl und gemeinsam getragene Zielvorstellungen im Kollegium bzw. der gesamten Schule
- förderliche Lernumgebung
- Betonung von Erziehung und Unterricht, von Lehr- und Lernprozessen
- zielorientierter Unterricht
- hohe Erwartungen
- positive Verstärkung
- Überprüfen der Lernfortschritte
- Rechte und Verantwortlichkeiten der Schüler
- partnerschaftliches Verhältnis zwischen Schule und Elternschaft
- Schule als lernende Organisation

### Schulwirksamkeit als kumulativer Effekt

Wichtig ist anzumerken, dass diese Faktoren nicht isoliert voneinander zu betrachten sind. So weisen nahezu alle Autoren dieser Studien darauf hin, dass die einzelnen Merkmale in vielfältigen Beziehungen zueinander stehen und miteinander verknüpft sind. Auch bereits Rutter et al. (1979) halten für den Einfluss des Organisationsindividuum Schule weniger die Einzelfaktoren für verantwortlich, sondern den kumulativen Effekt aus dem Zusammenwirken der verschiedenen Aspekte in der Schulsituation. Dies nennt Rutter »Schulethos«. Gemeint ist damit eine für die jeweilige Schule insgesamt charakteristische Grundstruktur bestimmter Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensmuster, in welche die einzelnen Schlüsselfaktoren für die Wirksamkeit einer Schule verwoben sind. Im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs spielt der Begriff »Schulkultur« (School Culture) eine entsprechende Rolle.

Trifft dies auf besonders belastete Schulen ebenfalls zu, dass nicht Einzelfaktoren ausschlaggebend sind, sondern ein Zusammenspiel von mehreren Wirkfaktoren?

### »Failing Schools« in der Schulforschung

Lange Zeit konzentrierte sich die Schulwirksamkeitsforschung auf die Identifikation von wirksamen Schulen und deren gemeinsamen Merkmalen. Eine ganz andere Herangehensweise, Schulwirksamkeit zu operationalisieren, ist die bisher wenig beachtete Überlegung, was denn »nicht-wirksame«, ineffektive oder »schlechte« Schulen sind und was diese gemein haben. Nach Reynolds (1995) wurden die Charakteristika wirksamer Schulen immer automatisch auf nicht-wirksame projiziert in der Annahme, dass das entscheidende Charakteristikum der nicht-wirksamen Schulen eben das Fehlen der Faktoren sei, die mit Wirksamkeit assoziiert sind. Die spezifischen Charakteristika solcher Schulen, die sie in gewisser Weise einzigartig in der Bildungslandschaft machen, standen sehr selten im Mittelpunkt des Interesses (Hopkins et al., 1997; Clarke, 2004).

International ist noch wenig darüber bekannt, was eine schlechte Schule ist bzw. warum sie schlecht ist, – »Schlüsselfaktoren« für Nicht-Wirksamkeit wurden erst in wenigen Studien identifiziert (Teddlie & Reynolds, 2000; Muijs, 2006). Aufgrund des Mangels an spezifischen »Ineffectiveness«-Studien, insbesondere in Form von aussagekräftigen Fallstudien mit aufschlussreichen Aussagen über mögliche Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, bleibt der Kenntnisstand unbefriedigend, und die nicht-wirksame Schule war bis vor kurzem nur die Negativfolie der wirksamen Schule, also ihr Gegensatz. Ein fruchtbarer Schulentwicklungsansatz ist auf diese Weise aber kaum möglich.

Diese Situation kontrastiert scharf mit jener auf der Ebene der Politik und der Schulaufsicht. Dort nämlich ist das Interesse an nicht-wirksamen, ineffektiven Schulen, deren Schüler als nicht erfolgreich gelten, stark gestiegen. Eine Untergruppe von ineffektiven Schulen, »Failing Schools« genannt, steht im Mittelpunkt der bildungspolitischen Interventionen. Failing Schools sind kein Einzelfall, der Handlungsbedarf ist offensichtlich. Die Unzufriedenheit in dysfunktionalen Schulen wird auch von Lehrkräften thematisiert, denn natürlich leiden auch sie darunter.

### Was sind »Failing Schools«?

Der Terminus »Failing Schools« hat sich in den letzten Jahren international etabliert. Er wird je nach Land unterschiedlich definiert. Er umfasst in Großbritannien z.B. diejenigen Schulen, die in landesweiten Tests oder Abschlussprüfungen keine annehmbaren Leistungsniveaus erreicht haben. Dort kann auch die offizielle Schulinspektion Schulen als »failing« beurteilen auf der Basis einer Inspektion, die vier Hauptkomponenten, fokussiert:

- die Bildungsstandards, die in der Schule erreicht werden,
- die Unterrichtsqualität in der Schule,
- die Effizienz des Umgangs mit dem Budget,
- die spirituelle, moralische und kulturelle Entwicklung in der Schule (so lauten die Termini in der direkten Übersetzung aus dem Englischen).

### »Special Measures« und »Notice to improve«

Wenn in Großbritannien z.B. die Inspektoren eine Schule als »failing« diagnostizieren, wird sie »besonderen Maßnahmen« (»Special Measures«) unterzogen, mit dem Ziel, die Lernergebnisse zu verbessern, wenn Schulleitung und Kollegium als nicht fähig eingeschätzt werden, die notwendigen Schulentwicklungsmaßnahmen sicherzustellen.

Anderen Schulen, die der Verbesserungsmaßnahmen bedürfen, weil sie signifikant schlechtere Leistungen erbringen, als es von ihnen angesichts aller Umstände vernünftigerweise erwartet werden kann, deren Ausmaß an »failure« (also »Versagen«) aber für geringer gehalten wird, stellt man Auflagen, Entwicklungsmaßnahmen einzuleiten (englischer Terminus: »Notice to Improve«). Eine Schule, die es aktuell nicht schafft, einem annehmbaren Standard Genüge zu tun, die aber die Fähigkeit zeigt, sich zu verbessern, gehört auch in diese Kategorie.

### »Outcome« versus »Value-added«

»Failing Schools«, die besondere Maßnahmen auferlegt bekommen, sind typischerweise Schulen in sogenannten problemati-

schen Wohnumfeldern, was angesichts der Tatsache, dass der sozioökonomische Hintergrund die Schlüsselvariable bleibt, was Schülerleistung betrifft, kaum erstaunt. In sich wiederum problematisch ist indes, dass das »Office of Standards in Education« (Ofsted) und die Regierung in Großbritannien anscheinend kein großes Augenmerk darauf richten, welchen Einzugsbereich und welche Schülerschaft die Schulen haben, wenn sie entscheiden, einer spezifische Schule diese besonderen Maßnahmen aufzuerlegen.

Was die Bildungspolitik nicht ausreichend berücksichtigt, ist, dass die Forschung über einen rein »Outcome«-orientierten Ansatz (bei dem zum Vergleich der Schulen untereinander Daten nur schlicht zu einem bestimmten Zeitpunkt berücksichtigt werden, beispielsweise die Schulabschlussnoten der Schüler bzw. der Notendurchschnitt der Schule) bereits hinaus ist. Sie bevorzugt einen zweiten Ansatz, den »Value-added«-orientierten. Hier werden Daten zu zwei Zeitpunkten erhoben und in Beziehung gesetzt (so etwa die Leistungen bei Schuleintritt und dann beim Schulabschluss der jeweiligen Kohorte). Der »Wert«, den die Schule sozusagen »dazu addiert« hat, wird einbezogen. Dadurch werden die teilweise großen Leistungsunterschiede beim Schuleintritt berücksichtigt.

Es ist offensichtlich, dass je nach Ansatz unterschiedliche Schulen als effektiv und »gut« identifiziert werden: Einmal sind es die mit den besten Notendurchschnitten, das andere Mal die am besten kompensierenden. Mit diesem Ansatz zeigt sich, dass Schulen, die benachteiligte Einzugsgebiete haben, in keiner Weise weniger »Value added« (sondern eigentlich wirksam und erfolgreich) arbeiten, als jene, die Mittelklasse-Schülerschaften haben (vgl. z.B. Gray, 2004). Eine Definition von »Failing Schools«, die den Hintergrund nicht in Betracht zieht, weist aus wissenschaftlicher Sicht fundamentale Fehler auf. Gray (2004) eruierte beispielsweise, dass nur 44 % der Schulen, die auf rein »Outcome«-orientierter Basis als gut, durchschnittlich oder schwach kategorisiert wurden, wieder in dieselbe Kategorie eingeordnet werden, wenn man »Value added« vergleicht.

### Dysfunktionale Schulsituationen

Aus der Wirksamkeitsperspektive beschreiben Potter et al. (2002) »Failing Schools« in Begrifflichkeiten einer psychologischen Dysfunktion: Sie seien charakterisiert durch dysfunktionale Beziehungen der in ihnen Arbeitenden und einen Mangel an realistischer Wahrnehmung der Situation, einen Mangel an interner Kompetenz, die Verhältnisse zu verbessern und oft auch ein schlechtes Verhältnis zwischen der Schulleitung und dem Kollegium. Es gibt häufig Cliques, und in Fällen, in denen die Schulen in Fachschaften (»departments«) organisiert sind, arbeiten diese häufig isoliert voneinander. Ansätze zu gutem Unterricht werden innerhalb der Schule nicht kommuniziert und bleiben isoliert (Hargreaves, 1994). Wie Fink (1999) beschrieb, ist für diese Schulen eine einseitige Individualisierung typisch, wobei die Lehrkräfte isoliert voneinander, jeder für sich, vor sich hinarbeiten. Zu beobachten sind überall geringe Erwartungen an die Leistungsfähigkeit der Schüler, und das Kollegium fühlt sich häufig von der Schulleitung und der Schulverwaltung wenig unterstützt.

Es gibt in diesen Schulen eine eher geringe Führungskompetenz der Schulleitung (Hopkins et al., 1997) und wenig Führungskompetenz in der Organisation insgesamt sowie einen Mangel an effektiven Organisationsstrukturen. Oft herrscht nur

auf Kurzfristigkeit ausgelegtes Verhaltensmanagement vor, das naheliegende Ziele berücksichtigt, sich aber weniger auf das Kerngeschäft Lehren und Lernen konzentriert. Besonders problematisch, was Schulentwicklung betrifft, ist die Tatsache, dass solche Schulen aufgrund ihrer vielfältigen Probleme am wenigsten langzeitorientierte und regelmäßige Entwicklungsprogramme durchhalten und dass diese häufig als Fehlschlag enden (Potter et al., 2002). Anzunehmen ist, dass solche Schulen wesentlich grundlegenderer Maßnahmen zur Weiterentwicklung und Verbesserung bedürfen.

Was zeigen Merkmalslisten aus der bisher durchgeführten Forschung? Murphy und Meyers (2008) führen folgende Merkmale an:

### Externe Ursachen

- städtisches Setting (Standort)
- soziale Minderheiten/sozialer Brennpunkt (Standort)
- niedriger sozio-ökonomischer Status der Eltern (Standort)
- politische Gemeinde (Standort)

### Interne Ursachen

- schlechte Qualität von Unterricht
- mangelnde Unterrichtskompetenzen der Lehrkräfte
- mangelnde Lehrerversorgung
- Übernahme von Unterrichtsstunden durch fachfremde Lehrkräfte
- starke Lehrerfluktuation
- unprofessionelles Schulleitungshandeln
- schlechte Ausstattung
- mangelnde Ressourcen
- schlechtes Arbeitsklima
- mangelnde Arbeitsmotivation im Kollegium
- mangelnde Arbeitsplanung, fehlende Struktur(ierung)

Aufgrund der Sichtung der Literaturlage lassen sich folgende Risikofaktoren, die zu »Failing« führen können, identifizieren:

- belasteter Schulstandort
- schwierige Bedingungen im Elternhaus
- Verhaltensauffälligkeiten der Schüler
- starke Fluktuation bei den Schülern
- geringe Kompetenzen der Schüler
- geringe Qualifikation der Lehrkräfte
- geringe Zusammenarbeit im Kollegium
- starke Fluktuation im Kollegium
- unprofessionelle Schulleitung/fehlendes Schulmanagement (Ziele, Strategie, Struktur, Prozesse, Verhalten, Instrumente)

### Fazit

Es zeigt sich, dass für besonders belastete Schulen eigene Merkmalskompilationen gelten. Solche Schulsituationen entstehen nicht von dem einen auf den anderen Tag, sondern durch ein komplexes Zusammenspiel von dysfunktionalen Beziehungen der an der Schule arbeitenden Personen, ein Mangel an realistischer Wahrnehmung der Situation, ein Mangel an interner Kompetenz, die Verhältnisse zu verbessern, ein schlechtes Verhältnis zwischen Schulleitung und Kollegium usw.

### Literatur

Altrichter, H., Gußner, N. & Maderthaner, P. (2008). Failing Schools – Auf der Suche nach der »schlechten Schule«. Ein Literaturüberblick. *Journal für Schulentwicklung*, 1, 43–55.

Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.

Clark, P. (2004). Endpiece. Legitimacy and Action. In: Clarke, P. (Hrsg.). *Improving Schools in Difficulty*. London: Continuum.

Coleman, J.S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfield, F. & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15–27.

Fink, D. (1999). Deadwood Didn't Kill Itself. A Pathology of Failing Schools. *Educational Management, Administration and Leadership*, 27(2), 131–141.

Gray, J. (2004). Some Issues and Problems in Evaluating Changes and Improvements in »Low Performing Schools«. In: Clarke, P. (Hrsg.). *Improving Schools in Difficulty*. London: Continuum.

Hargreaves, D.H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423–438.

Hopkins, D., Harris, A.S. & Jackson, D. (1997). Understanding the School's Capacity for Development: Growth Strategies and States. *School Leadership and Management*, 17(3), 401–411.

Huber, S.G. (1999). Internationale Schulentwicklungsforschung: School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? Teil I. Schul-Management, 2, 10–17. School Improvement: Wie kann Schule verbessert werden? Teil II. Schul-Management, 3, 7–18. Effectiveness & Improvement: Wirksamkeit und Verbesserung von Schule – eine Zusammenschau. Teil III. Schul-Management, 5, 8–18.

Huber, S.G. & Muijs, D. (2007). Mission failed? Was die englische Schulforschung über schlechte Schulen herausgefunden hat. *Friedrich Jahresheft (Guter Unterricht)*, 99–101.

Huber, S.G. (2007). School Leadership in Schools that Fail. Symposium »Failing Schools« im Rahmen der Tagung der American Educational Research Association (AERA) vom 9.–13. April 2007 in Chicago, Illinois, USA.

Huber, S.G. & Muijs, D. (2011). Was sind »Failing Schools«? Arbeit mit besonders belasteten Schulen am Beispiel England. In: A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung*. München: Wolters Kluwer.

Huber, S.G. (3. Aufl. 2011). *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Köln & Neuwied: Wolters Kluwer.

Huber, S.G. (Hrsg.) (in Druck, 2012). *Failing Schools – Besonders belastete Schulen*. Köln & Neuwied: Wolters Kluwer.

Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.

Muijs, D. (2006). Towards School Effectiveness Without Schools? New Directions in School Effectiveness Research. *Journal of Educational Change*

Murphy, J. & Meyers, C.V. (2008). *Turing Around Failing Schools*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Potter, D., Reynolds, D. & Chapman, C. (2002). School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: A Review of Research and Practice. *School Leadership and Management*, 22(3), 243–256.

Reynolds, D. (1995). The effective school: An inaugural lecture. *Evaluation and Research in Education*, 9(2), 57–73.

Reynolds, D. (1976). The delinquent school. In: P. Woods (Hrsg.), *The process of schooling*. London: Routledge & Kegan, S. 217–229.

Reynolds, D. & Murgatroyd, S. (1977). The sociology of schooling and the absent pupil: The school as a factor in the generation of truancy. In: H. Carroll (Hrsg.), *Absenteeism in South Wales: Studies of pupils, their homes and their secondary schools*. Swansea: University College of Swansea, Faculty of Education.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.

Teddle, C. & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Routledge Falmer.