

Stephan Gerhard Huber

Besonders belastete Schulen: Merkmale, Dynamiken und Entwicklungsmöglichkeiten

Ein internationaler Überblick

In den letzten Jahren hat das Interesse an Fragen nach gelingender Schulentwicklung für besonders belastete Schulen deutlich zugenommen. International gab es diverse Initiativen, v.a. nach der Einführung von an Bildungsstandards orientierten Bildungsmonitoring- bzw. Qualitätsmanagementsystemen auf System- und Organisationsebene. Schulen, die nicht den Erwartungen entsprechen bzw. im Benchmarking schlechter abschneiden, werden aufgrund dieser Diagnose-Zugänge (z.B. durch die externe Evaluation der Schulinspektion) sichtbar. Fragen der Intervention zu Verbesserungen drängen sich in den Vordergrund der Diskussion. Nach diversen Projekten der Schulentwicklung von besonders belasteten Schulen liegen erste Erkenntnisse vor. Auch im deutschsprachigen Raum kommt das Thema zunehmend auf die Tagesordnung. Bisher haben sich einige wenige Bundesländer dieses Themas angenommen und entwickelten im Rahmen von Projekten Unterstützungsmaßnahmen. Neben Berlin sind dies zum Beispiel noch die Stadtstaaten Hamburg und Bremen (vgl. die weiteren Artikel in diesem Band). Der Bedarf nach einer gelingenden Qualitätsentwicklung in diesen Schulen stellt sich aber auch in anderen deutschen Bundesländern und im deutschsprachigen Ausland wie in Österreich, Liechtenstein und der Schweiz. So hat sich beispielsweise in der Schweiz die Kantonale Kadervereinigung der deutsch- und mehrsprachigen Kantone 2009 dem Thema im Rahmen eines Sommersymposiums gewidmet. Dass das Thema „Schulentwicklung in belasteter Lage“ auch auf Systemebene zu verorten ist und nicht nur die Organisationsebene betrifft, wird v.a. aufgrund der Befunde der bisherigen Forschungs- und Evaluationsprojekte deutlich und zeigt sich auch daran, dass sich die Schulverwaltung bzw. die Schulaufsicht als zentrale Akteure im Schulsystem diesem Themenkomplex zunehmend zuwenden. 2012 ist eine Ausgabe der Schulverwaltung speziell zum Thema „Failing Schools – besonders belastete Schulen“ mit Beiträgen vieler Experten erschienen (vgl. Huber, 2012).

Mit Blick auf die internationale Diskussion sind gerade in den USA (z.B. No Child Left Behind Act, 2002) und England „Failing Schools“ und die Diskussion um den gelingenden „Turnaround“ ein öffentliches Thema geworden und Gegenstand bildungspolitischer Interventionen. Dort ist das Interesse an nicht wirksamen, ineffektiven Schulen, deren Schülerinnen und Schüler als nicht erfolgreich gelten, stark gestiegen. Eine spezielle Teilgruppe von ineffektiven Schulen, „Failing Schools“ genannt, steht

dabei im Mittelpunkt. „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.

Der Terminus „Failing Schools“ hat sich in den letzten Jahren international etabliert. Je nach Land wird er unterschiedlich definiert. Weitere Begrifflichkeiten im internationalen Diskurs sind: „schools in need of improvement“, „underperforming schools“ bzw. „low-performing schools“, „schools in decline“, „troubled schools“ oder einfach „ineffective schools“ (vgl. Murphy & Meyers, 2008).

Ebenfalls in den letzten Jahren etabliert hat sich der Terminus „School Turnaround“, der aus anderen Handlungsfeldern übernommen wurde, v.a. aus dem wirtschaftlichen Kontext, wo es um radikale Organisationsveränderungen geht.

Doch wie ist nun solchen „Failing Schools“ zu helfen, welche Entwicklungsmaßnahmen vermögen es, sie aus der Schieflage zu befreien? Mittlerweile wissen wir: Mit den bisherigen Unterstützungsangeboten der Schulentwicklung ist nicht zwingend den Schulen geholfen, die meist nicht in der Lage sind, entsprechende Angebote zu erkennen und für ihre eigene Entwicklung zu nutzen, weil ihnen zum Beispiel die erforderliche Handlungskompetenz fehlt. Zudem liegen für solche Schulen geeignete zielorientierte und ressourcenschonende Angebote in den Schulsystemen womöglich gar nicht in adäquater Form vor. Vor diesem Hintergrund erscheint es außerordentlich wichtig, Erkenntnisse aus vorhandenen Projekten und ihrer Erforschung zusammenzustellen und Wissen für die Schulentwicklungsarbeit mit besonders belasteten Schulen zu erarbeiten. Dies ist auch wichtig, da aufgrund unterschiedlicher Systembedingungen und Kulturen nicht unbedingt Erkenntnisse aus dem Ausland auf die spezifische Situation in den deutschen Bundesländern übertragbar sind. Andererseits sind die Erfahrungen besonders im Ausland sehr aufschlussreich und bieten Anlass, auf den jeweiligen Systemkontext Projekte zu adaptieren.

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Artikel vor allem der Stand der internationalen Forschung zu besonders belasteten Schulen vorgestellt, Merkmale dysfunktionaler Schulsituationen zusammengefasst, die Dynamik des Scheiterns beschrieben sowie Schulentwicklungsstrategien für „Failing Schools“ skizziert.

1. Funktionale/dysfunktionale Schulsituationen: Merkmalskompilationen und vergleichende Betrachtung

1.1 Was zeichnet gute Schulen aus?

Seit den 1970er Jahren gibt es Forschung zur Wirksamkeit von Schule. Schulen können einen erheblichen Einfluss auf die Schülerleistungen und den Schulerfolg haben. Schulbezogene Faktoren erklären etwa 10 bis 40% der Varianz der Schülerleistungen. Die Schulwirksamkeitsforschung hat zudem herausgefunden, was erfolgreiche Schulen gemeinsam auszeichnet, und Merkmalskompilationen zusammengestellt.

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 (entschieden und zielorientiert, Mitbeteiligung anderer an Leitungsaufgaben, echtes Delegieren von Führungsverantwortlichkeiten, engagiertes Interesse für und Wissen um das, was im Unterricht geschieht usw.)
- Zusammengehörigkeitsgefühl und gemeinsam getragene Zielvorstellungen im Kollegium bzw. der gesamten Schule (Grundkonsens über Zielbestimmungen, Konsistenz im schulischen Handeln, Kollegialität und Zusammenarbeit)
- förderliche Lernumgebung (günstige Atmosphäre, attraktives Arbeitsumfeld)
- Betonung von Erziehung und Unterricht, von Lehr- und Lernprozessen (maximale Nutzung der Unterrichts- und Lernzeit, Lern- und Leistungsorientierung)
- zielorientierter Unterricht (effiziente Unterrichtsorganisation, klare Unterrichtsziele, strukturierte Unterrichtsstunden, an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientierter Unterricht)
- hohe Erwartungen (insgesamt hohe Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler, Verbalisieren und Kommunizieren dieser Erwartungen, Darbieten intellektueller Herausforderungen)
- positive Verstärkung (transparente und gerechte Durchsetzung von Disziplin, Rückmeldungen)
- Überprüfen der Lernfortschritte (Überprüfen der Schülerleistungen, Evaluation der gesamten Schule)
- ausgeprägte Rechte und Verantwortlichkeiten der Schülerinnen und Schüler (Stärkung des Selbstbewusstseins der Schülerinnen und Schüler, Abgabe von Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler, Fördern von eigenverantwortlichem Lernen)
- partnerschaftliches Verhältnis zwischen Schule und Elternschaft (Mitbeteiligung der Eltern am Lernen ihrer Kinder)
- Schule als lernende Organisation (schulinterne Lehrerfortbildung etc.)

Wichtig ist anzumerken, dass diese Faktoren nicht isoliert voneinander zu betrachten sind. So weisen nahezu alle Autoren solcher 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 Organisationsindividuums 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 es auf besonders belastete Schulen ebenfalls zu, dass nicht Einzelfaktoren ausschlaggebend sind, sondern ein Zusammenspiel von mehreren Wirkfaktoren? Und können die beschriebenen Erfolgsfaktoren guter Schulen, in ihr Gegenteil verkehrt, tatsächlich die Merkmale belasteter Schulen abbilden? Nachfolgend soll diesbezüglich herausgestellt werden, was – empirisch fundiert – die Merkmale weniger erfolgreicher Schulen sind.

1.2 Was zeichnet „schlechte“ Schulen aus?

Sowohl in bildungspolitischer Diskussion als auch in Forschungsbemühungen wurde für lange Zeit wenig beachtet, was „nicht wirksame“, ineffektive oder „schlechte“ Schulen kennzeichnet. 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. Nicht beachtet wurde die Möglichkeit, dass nicht wirksame Schulen eben spezifische eigene Merkmale haben könnten, die in wirksamen womöglich nicht vorkommen. 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).

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 (Teddlie & Reynolds, 2000). Ein fruchtbarer Schulentwicklungsansatz für eben diese Schulen ist auf diese Weise aber kaum möglich.

Aufgrund des Defizits empirischer Grundlagen gelangten Bildungsadministrationen zu eigenen normativen Setzungen, was Charakteristika des „Failing“ sind. In Großbritannien werden Schulen als „Failing Schools“ bezeichnet, 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).

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; Fink, 1999). Zu beobachten sind überall geringe Erwartungen an die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und 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; Murphy & Meyers, 2007) 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 nur wenige 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.

Stringfield (1998) beschreibt ineffektive Schulen aufgrund seiner Studie mit Merkmalen auf drei Ebenen:

Schülerebene

- mangelnde Konzentration auf die Lernfächer
- Lehrkräfte arbeiten isoliert
- Unterricht in den Lernfächern beginnt im Schuljahr erst spät und endet früh
- mangelnde Koordinierung zwischen den Lehrkräften bei der Verwendung von Lehrbüchern
- bürokratische Führung, nicht lehrplan- oder unterrichtsorientiert
- wenig Schülerbeurteilungen durch Lehrkräfte
- keine öffentliche Auszeichnung für hervorragende Schülerleistungen in Lernfächern
- finanzielle Schwierigkeiten
- zu geringe Benutzung der Bibliothek

Klassenebene

- gemächliches Arbeitstempo
- minimale Planung
- wenig interaktiver Unterricht
- Teile des vorgegebenen Lehrstoffs werden im Unterricht nicht behandelt
- mangelnde Anreize zum Lernen

Schulebene

- wenig Zeit für Aufgaben
- geringe Möglichkeiten, Kenntnisse in den Lernfächern zu vertiefen

- Klassen werden erlebt als „intellektuelle Anarchie“ (Mangel an Struktur)
- passives Verhalten der Schulleitung bei der Einstellung von Lehrkräften

Auch Altrichter et al. (2008) beschreiben ineffektive Schulen mit Merkmalen auf drei Ebenen:

Schülerebene

- schwache Leistung bzw. Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler
- erhöhtes Ausmaß von Disziplinproblemen
- hohe Absentismusquote

Klassenebene

- kurzfristige Unterrichtsplanung („Schwellenpädagogik“)
- Schwierigkeit bei der Vermittlung des Stoffumfanges
- weniger interaktive Lehrformen und anregende Aufgaben
- seltenere Überprüfung der Leistung der Schülerinnen und Schüler (und deren Fortschritte)
- geringe Erwartung der Lehrpersonen an die Leistung der Schülerinnen und Schüler
- seltener effektive Klassenführung
- geringere Lernzeiten
- geringe Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen

Schulebene

- Fehlen gemeinsamer Visionen
- schwache Führung und schwaches Management
- unproduktive Schulkultur (geringe Innovationsbereitschaft, keine Offenheit, Festhalten am Status quo, Betonung der Autonomie der Lehrpersonen, Externalisierung von Verantwortung, Misstrauen)
- Konflikte im Kollegium – negative Beziehungskultur
- Isolation

Murphy und Meyers (2008) führen folgende Merkmale auf zwei Ebenen an:

Externe Ursachen (Standort)

- städtisches Setting
- soziale Minderheiten / sozialer Brennpunkt
- niedriger sozioökonomischer Status der Familie
- politische Gemeinde

Interne Ursachen (Schule)

- 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)

Diese Faktoren lassen sich ebenso verankern in gängigen Qualitätsrahmen, die dem Qualitätsmodell von Cronbach ähneln bzw. sich daran orientieren (vgl. Abbildung 1). So können Faktoren auch gemäss der Logik von Input, Throughput und Output dargestellt werden. Diese Modelle erlauben, verschiedene Faktoren zu identifizieren sowie in der Qualitätsüberprüfung deren Ausprägungen zu ermitteln. Die Diskussion um Faktoren, die gute Schulen gemeinsam haben, wie die Diskussion um die Faktoren, die „Failing Schools“ gemeinsam haben, sind somit anschlussfähig in der aktuellen Diskussion von Verwaltung/Aufsicht, Praxis und Wissenschaft.

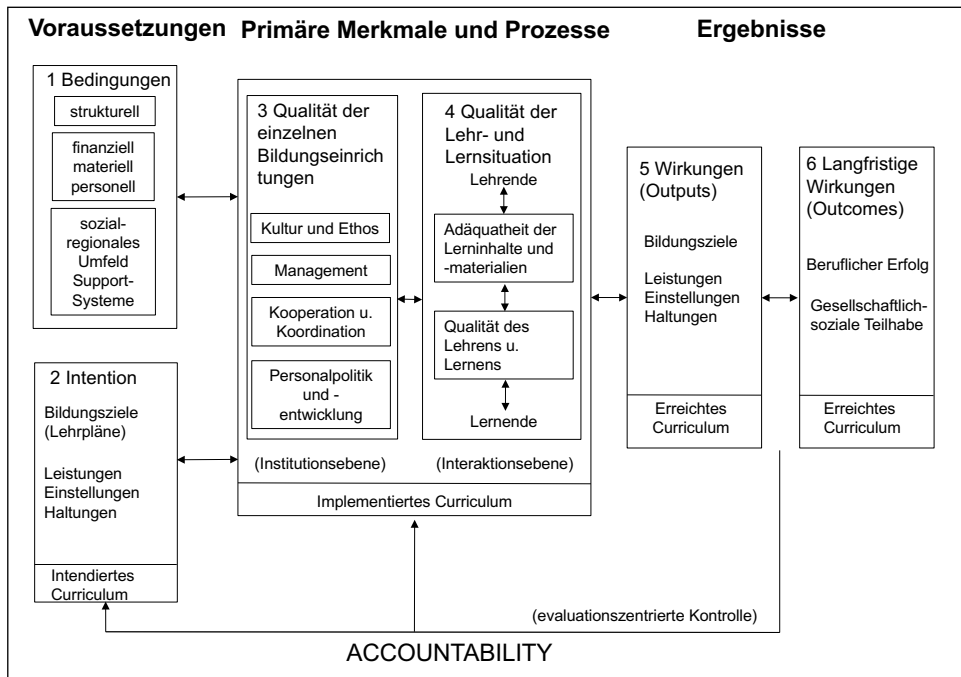


Abbildung 1: Qualitätsmodell (Cronbach, 1972, zit. in Ditton, 2002)

Mit den oben genannten Befunden zeigt sich auch, dass besonders belastete Schulen nicht einfach nur eine Negativfolie der erfolgreichen Schulen sind, sondern für sie eigene Merkmalskompilationen gelten. Es ist andererseits – ähnlich zu den erfolgreichen Schulen – davon auszugehen, dass das Zusammenspiel dieser Merkmale ausschlaggebend ist und nicht ein Faktor alleine. Dysfunktionale Schulsituationen entstehen nicht von einem auf den anderen Tag. Es ist ein komplexes Zusammenspiel von dysfunktio-

onalen Beziehungen der an der Schule arbeitenden Personen, ein Mangel an realistischer Wahrnehmung der Situation, ein Mangel an interner Kompetenz, die Verhältnisse zu verbessern, ein ungünstiges Verhältnis zwischen Schulleitung und Kollegium usw., das ein „Failing“ charakterisiert. Der Zusammenhang zwischen Merkmalen auf Schulebene mit Merkmalen des Unterrichts wie dann auch mit Merkmalen des Lernens ist offensichtlich.

2. Warum werden Schulen zu „Failing Schools“, wie lässt sich die Dynamik des Scheiterns beschreiben?

Wird ein beginnendes „Failing“ von Schulleitung und Schulaufsicht nicht erkannt, geraten Schulen immer mehr in eine Schiefelage, die sie aus eigener Kraft kaum mehr verlassen können, so dass von einer sich selbst verstärkenden Dynamik des Scheiterns auszugehen ist. Aus einzelnen ungünstigen Faktoren kann ein regelrechter Teufelskreis entstehen. Die als weniger wirksam angesehenen Schulen sind so meist – zumindest zeitweise – in einer Abwärtsspirale gefangen, aus der sie sich zumeist ohne fremde Hilfe und gezielte Maßnahmen der fokussierten Qualitätsentwicklung nicht mehr befreien können.

Der Prozess des „Failing“ ist zweifellos komplex und die Faktoren der Dynamik sind vermutlich ganz verschiedenartig. Darunter sind folgende, die international diskutiert werden:

Wenig kompetente Schulleitung

Geringe Kompetenzen der Schulleitung sind oft Kennzeichen der Problemlage einer „Failing School“. Die Schulleitung kommt mit der Lage schlecht zurecht, passt nicht gut zur Schule, das Verhältnis zwischen ihr und dem Kollegium ist dysfunktional, es fehlen Ziele, Strategien, es gibt kaum Strukturen und geregelte Prozesse (Harris & Chapman, 2002).

Kaum Zusammenarbeit im Kollegium

In nicht erfolgreichen Schulen findet man häufig viele Cliques im Kollegium. Ansätze zu gutem Unterricht werden innerhalb der Schule nicht kommuniziert. Die Lehrkräfte arbeiten isoliert voneinander. Es gibt wenig Führungskompetenz quer durch die Organisation und einen Mangel an effektiven Organisationsstrukturen (Hargreaves, 2004).

Defizite in Klassenmanagement und Unterricht

Altrichter und Moosbrugger (2011) nennen verschiedene Merkmale des Lehrerhandelns auf Klassenebene als Indikatoren problematischer Schulen: eine kurzfristige Planung des Unterrichts, Schwierigkeiten, den vorgeschriebenen Stoffumfang abzudecken, wenig interaktive Lernformen, wenig anregende Aufgaben, das weitgehende Fehlen einer systematischen Analyse der Schülerleistungen und -fortschritte, das Hinnehmen des niedrigen Leistungsniveaus sowie niedrige Erwartungshaltungen und wenig Bemühen um den Aufbau einer professionellen Wissensbasis (S. 9). Darüber hi-

naus setzen die Lehrkräfte seltener effektive Strategien für Klassenmanagement und Instruktion ein und die effektive Lernzeit der Schülerinnen und Schüler ist geringer (ebd.).

Fluktuation im Kollegium und Schwierigkeiten, gute Lehrkräfte zu akquirieren

Die besonderen Belastungen der Arbeit in solchen Schulen führen zu höherer Fluktuation im Kollegium, was eine kontinuierliche pädagogische Arbeit erschwert. Besonders in Ländern, in denen sich die Lehrkräfte direkt bei den Schulen bewerben, wie z.B. in England, haben Schulen in benachteiligten Gegenden größere Schwierigkeiten, qualifizierte Lehrkräfte zu gewinnen als Schulen in Mittelklasseumgebungen. Aber wir finden auch in andern Ländern Schulsituationen, die weniger attraktiv sind.

Fluktuation bei den Schülerinnen und Schülern

Neben der Fluktuation der Lehrkräfte ist die Mobilität der Schülerinnen und Schüler ein Problem. Oft leben in den so genannten problematischen Wohnumfeldern viele Menschen mit Migrationshintergrund, Asylsuchende und Immigranten, was zu einer größeren demografischen Instabilität führt. Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler dieser Gruppierungen relativ rasch wegziehen und dass die Schulen sie nur für vergleichsweise kurze Perioden unterrichten und dann sofort wieder neue Schülerpopulationen bekommen. Eine auf längerfristige schulische Erfolge angelegte Unterrichtsentwicklung ist damit deutlich erschwert.

Defizite an Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler

Viele Schülerinnen und Schüler zeigen Defizite an grundlegenden schulischen Fertigkeiten, sie verfügen eher weniger über das in der Schule erwartete Vorwissen und über das notwendige Lern- und Arbeitsverhalten. Deutlich wird in den Berichten des britischen Office of Standards in Education (Ofsted), dass „Failing Schools“ größere Schwierigkeiten haben auch im Hinblick auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler, auf ihre Absenzrate und ähnliches Fehlverhalten (Ofsted, 2004). Eltern dieser Schülerinnen und Schüler hatten vermutlich oft selbst keine guten Schulerfahrungen und ihre Wertschätzung für Bildung ist häufig gering. Die Motivation der Schülerinnen und Schüler ist entsprechend ebenfalls gering.

Schwierige Bedingungen im Elternhaus

Wenn „Failing Schools“ in benachteiligten Gebieten liegen, gibt es zusätzlich größere soziale Probleme, was durch die erhöhte Arbeitslosigkeit, durch Gesundheitsdefizite, Unterernährung und eine ganze Reihe von Erziehungsproblemen in den Elternhäusern, oft auch durch eine geringe Kenntnis der Muttersprache Englisch (MacBeath & Stoll, 2004) bedingt ist.

Überforderung durch staatliche Maßnahmen

Schulen, die als „failing“ bezeichnet werden, erfahren erheblich mehr staatliche Überwachung und Kontrolle und gut gemeinte Interventionen. Allerdings bereitet das paradoxerweise den Schulen oft noch zusätzlich Probleme, und zwar in Fällen, in

denen die Kompetenz der Schule, mit Veränderungen und Entwicklungen geschickt umzugehen, nicht sehr ausgeprägt ist und die Fülle an Maßnahmen, die da ergriffen werden sollte, die Schule schlicht überfordert und ihr Versagen eher noch bewusster macht.

Abwärtsspirale

In England ist es üblich, die Ergebnisse aller Schulen in landesweiten Tests oder auch bei der Schulinspektion zu veröffentlichen. Solche „League Tables“ (landesweite Schulranglisten) und die aus deren Interpretation folgenden Konsequenzen sind für die Schule erheblich: Schulleitungen sowie Lehrkräfte richten ihren Blick auf die Platzierung ihrer Schule in diesem Ranking, welches regelmäßig in den führenden Tageszeitungen veröffentlicht wird. Für viele Eltern und Schülerinnen sowie Schüler ist der Rangplatz zumindest ein wichtiges Entscheidungskriterium für die Wahl der Schule. Während für eine erfolgreiche Schule eine positive Eigendynamik entstehen kann (nach dem Slogan „die Besseren werden noch besser“), sind die als weniger wirksam angesehenen Schulen in Gefahr, in eine Abwärtsspirale zu geraten: ungünstigere Reputation, Verschlechterung der Schumatmosphäre, abnehmende Identifikation der Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer mit ihrer Schule, sinkende Schülerzahlen, Kürzung der Ressourcen, Ausbleiben von Bewerbungen gut qualifizierter Lehrerinnen und Lehrer, schlechterer Unterricht, sinkende Schülerleistungen, schlechtere Resultate in den „League Tables“. So können gute und „schlechte“ Schulen immer weiter auseinanderdriften. Ein pädagogischer Alptraum, die Vision von in Qualitätsstufen gruppierten Schulen, ist bereits wahr geworden: Zu den gewohnten „Klassen in Schulen“ kamen „Klassen von Schulen“.

Kurzfristiges Denken und kurzfristige Planung

Durch die erhöhte Rechenschaftspflicht (z.B. durch externe Evaluation der Inspektion und veröffentlichte Evaluationsergebnisse) wird ein erhöhter Druck auf die Schulen ausgeübt, dies kann zu einer kurzfristigen Planung von Schulleitung und Schulaufsicht führen. Oberflächenthemen werden angegangen, aber wichtige Themen des Turnarounds, z.B. personalpolitische werden vermieden.

Aus all dem geht hervor, dass die Dynamik des Scheiterns einer Schule, ihr Weg zur „Failing School“, ein komplexer Prozess ist, in dem zahlreiche Faktoren wie die ausgeführten, zusammenspielen.

Es ist auch deutlich, dass diese Faktoren bei Schulen mit einem benachteiligten Einzugsgebiet wahrscheinlicher sind, weil diese Schulen sich zusätzlichen Problemen gegenübersehen. Allerdings ist noch nicht erforscht, in welchem Ausmaß dieser Zusammenhang *benachteiligtes Umfeld – Versagen der Schule* tatsächlich auftritt. Da der Fokus der englischen Regierung stark auf „Failing Schools“ in benachteiligten Gebieten lag, wurden „Failing Schools“ in Mittelklasseumgebungen weitgehend unbeachtet gelassen und die Faktoren, die in diesen Kontexten zum Tragen kommen, nicht wirklich zur Kenntnis genommen. Hier zeigt sich ein dringendes Forschungsdesiderat:

Auch „Failing Schools“, die in Wohngebieten mit durchaus bildungszugewandten Elternhäusern liegen, sollten untersucht werden.

Wichtig ist, Anzeichen, die auf Dysfunktionalität hindeuten, sehr früh zu erkennen und entsprechend gegenzusteuern. Die Bildung der nächsten Generation ist für das Gelingen von gesellschaftlichem Leben und die Sicherung des wirtschaftlichen Erfolgs eines Landes unabdingbar. „Rückrufaktionen“, wie in der Industrie bei Produkten immer wieder der Fall (wenn auch kostenintensiv), sind bei Bildungseinrichtungen schlicht nicht möglich.

3. Welche Schulentwicklungsstrategien gibt es für „Failing Schools“?

Wie sind „Failing Schools“ zu verbessern? Im Folgenden sollen hierzu Erfahrungen aus England und den USA berichtet werden.

Schulen unterscheiden sich, sind Organisationen, die sich hochgradig unterschiedlich ausdifferenzieren. Dass ihr Entwicklungsbedarf sehr verschieden ist und es die für alle gleich geeignete Schulverbesserungsmaßnahme bzw. die „Allheilmittel-Strategie“, die allen „hilft“, nicht gibt, erkannte Hopkins bereits Mitte der 1990er Jahre. In England regte er bereits in den 1990er Jahren eine Differenzierung der Schulentwicklungsstrategien je nach Entwicklungsstand der Schulen an (Hopkins, 1996). Erfahrungen wurden in einer Vielzahl von Programmen und Projekten gesammelt, so etwa „Improving the Quality of Education for All“ (IQEA) (seit den 80er Jahren) oder dem „Improvement through Planning“-Ansatz (1994). Das Modell von Hopkins (1996) bietet eine Differenzierung der Schulentwicklungsstrategien, indem es einen Zusammenhang herstellt zwischen einer Klassifikation von Schulen nach ihrem individuellen Entwicklungsstand und verschiedenen Strategien für Schulverbesserung. Die Strategien werden eingeteilt nach Kriterien wie der Bandbreite und der Anzahl der angesetzten Prioritäten, dem jeweiligen Schwerpunkt (z.B. Lehrplan, Lehrmethoden, Schulorganisation), dem Einbeziehen von eher an der jeweiligen Schule gewonnenen Daten oder eher allgemeinen Forschungsergebnissen, dem Ausmaß externer Unterstützung, dem Niveau der erforderlichen schon vorhandenen Problemlöse- und Veränderungskompetenz der Schule etc. Hopkins geht davon aus, dass jede Schule ein auf ihren jeweiligen Entwicklungsstand zugeschnittenes „Paket“ von Strategien benötigt. Dabei kann zum Beispiel von drei unterschiedlichen „Entwicklungszuständen“ ausgegangen werden: So brauchen etwa nicht wirksame, „schlechte“ Schulen ein hohes Ausmaß an Unterstützung von außen mit deutlichen, ja direktiven Vorgaben für eine klar begrenzte Auswahl von Verbesserungen an Curriculum und Unterrichtsmethoden (wie in dem Programm IBIS in England von David Hargreaves, 1990; oder dem „Schenley High School Programme“ in Pittsburgh, vgl. Wallace et al., 1990). Demgegenüber werden durchschnittlich erfolgreiche Schulen mit weniger externer Hilfe auskommen. Sie werden ihre eigenen Veränderungskompetenzen mobilisieren können und ganz spezifische Aspekte des Unterrichts modifizieren müssen, um dazuzugewinnen (wie etwa im „Models of Teaching“ Ansatz von Joyce et al., 1992; oder – mit noch mehr Eigeninitiative der Schule – in den britischen Projekten „Improving the Quality

of Education for All“ (IQEA) von Ainscow, Hopkins und West; oder dem „Improvement through Planning“-Ansatz in England von Ofsted (1994).

Bereits wirksame, erfolgreiche Schulen wiederum benötigen, um ihre Qualität halten zu können, kaum mehr direkte Unterstützung von außen, sondern kreieren ihre eigenen internen Lern- und Entwicklungsarrangements etwa über den Aufbau von Netzwerken mit anderen Schulen und Universitäten (vgl. Projekte wie die „League of Professional Schools“, Glickman, 1990; oder die „Coalition of Essential Schools“, Sizer, 1992; vgl. auch Myers & Stoll, 1993).

Neben der Berücksichtigung unterschiedlicher Qualitätsstadien der Schulen kann zudem herausgestellt werden, dass Schulverbesserung Zeit benötigt. Im Rahmen dieses Prozesses werden Kompetenzen, Motivation, Ressourcen benötigt, die allerdings in „Failing Schools“ nicht mehr in adäquater Form vorhanden sind. Idealerweise werden folgende Entwicklungsschritte durchlaufen, in der Praxis jedoch nicht zwingend chronologisch (Huber, 2011; Huber et al., 2014): Ausgehend von einer Vision von erfolgreicher Schule bzw. von einem Leitbild oder von einer Bestandsaufnahme kommt es zur Erstellung eines Schulprogramms. Das Schulprogramm entsteht aufgrund einer doppelten Perspektive, nämlich einem Blick nach vorn sowie einer Bilanzierung vergangener und gegenwärtiger Bemühungen. Dann folgen drei sich überlappende Phasen:

- die Initiierung, das heißt das Vorstellen und Einbringen neuer Ideen und Methoden sowie das Werben um Akzeptanz und Engagement dafür,
- die Implementierung, also ihre Umsetzung,
- die Institutionalisierung, in der die Neuerungen integrierter Bestandteil der Normen, Strukturen und Arbeitsroutinen der Schule werden.

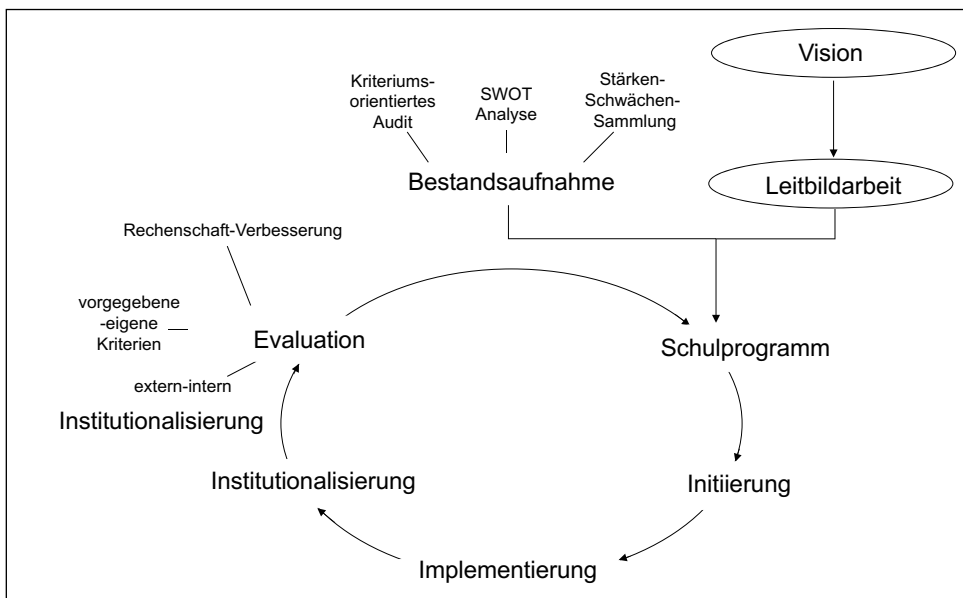


Abbildung 2: Idealtypischer Kreislauf des Qualitätsmanagements in Schule (Huber/Schneider; in Huber, 2011, S. 362)

Der Qualitätskreislauf schließt sich, wenn der Institutionalisierung eine Evaluation folgt, die Hinweise auf den Erfolg des Schulentwicklungsprozesses sowie auf die zu planenden nächsten Schritte gibt.

Wie nötig es ist, individuell in Bezug auf die jeweilige Schule vorzugehen, zeigt sich an den Maßnahmen im Umgang mit Failing Schools (vgl. Muijs et al., 2004). Demnach gibt es es keine Methode „von der Stange“, die für alle „Failing Schools“ zum Erfolg und zum „Turnaround“ führt. Wie z.B. Nicolaidou und Ainscow (2005) gezeigt haben, ist jede dieser Schulen einzigartig in der Art ihrer Probleme und der Umstände, denen sie sich gegenübersteht. Die Fähigkeit zu Entwicklung und Veränderung differiert zudem von Schule zu Schule stark. Es gibt allerdings einige Strategien, die allgemein als hilfreich für viele Schulen bezeichnet werden können, hierauf soll nachfolgend unter Einbezug der internationalen Literaturlage eingegangen werden.

Rasche Intervention mit direkt erfahrbaren Erfolgen

Eine dieser Strategien ist, schnell zu intervenieren und dabei zunächst Faktoren zu fokussieren, die relativ leicht zu verändern sind. Die Intervention sollte rasch zu direkt und konkret erfahrbaren Resultaten führen (Hopkins et al., 1997). Das können in England z.B. Verbesserungen in Prüfungsergebnissen durch die Implementierung eines neuen schulspezifischen Curriculums sein, Veränderungen, was die räumliche Infrastruktur der Schule betrifft, z.B. auch ganz konkret größere Reinigungsaktionen oder neue Schuluniformen. All dies ist von außen deutlich wahrnehmbar und hat potenziell einen positiven Einfluss auf die Motivation. Welche Strategie nun im Einzelnen gewählt wird, hängt natürlich von den Bedingungen und auch der Kapazität der jeweiligen Schule ab.

Die Schulleitung stärken

Eine effektive Schulleitung gilt als Schlüsselfaktor für eine Verbesserung (Harris & Chapman, 2002; Murphy, 2009; OECD, 2012). Während in letzter Zeit kooperative Formen der Schulleitung, also „Distributed Leadership“, insgesamt als effektiver und nachhaltiger angesehen werden, als wenn die Schulleitung alleine auf den Schultern einer individuellen Schulleiterin oder eines Schulleiters ruht, gibt es eine Reihe von Hinweisen, dass dies gerade für „Failing Schools“ nicht unbedingt gelten mag. Vor allem in den Einstiegsphasen der Verbesserung scheint eine starke und eher direktive Führung von Seiten der Schulleitung notwendig, damit die Schule sich sozusagen „auf den Weg macht“. Oft bedeutet das, dass eine neue Schulleitung etabliert wird, da die vorhandene sich als eher schwach oder ineffektiv erwiesen hatte (Hopkins et al., 1997). Allerdings scheint es wenig sinnvoll zu sein, eine erfolgreiche Schulleitung von einer anderen Schule zu „importieren“, denn es kommt auf die Passung zwischen Leitung/Führung und Organisation an. Das wurde deutlich in dem relativ geringen Erfolg des „Super Heads“-Programms, in dem die britische Regierung Schulleitungen, die in bestimmten Schulen erfolgreich waren, anderen, weniger erfolgreichen Schulen zuteilte in der Hoffnung, dass diese dann genauso reüssieren würden (Dimmock & Walker, 2002).

Zu bedenken ist ferner, dass zwar zu Beginn des Entwicklungsprozesses eine starke Führungspersönlichkeit ein Schlüsselfaktor in der Verbesserung von „Failing Schools“ sein mag, das bedeutet aber nicht, dass dies auch die beste Strategie über den gesamten Prozess hinweg bleibt. Vielmehr scheint es, dass nach den Anfangsschritten Schulleitung und -führung wesentlich stärker kooperativ angelegt sein sollten, damit die Entwicklung nachhaltig werden kann und die Kompetenz der gesamten Schule sich vergrößert (Chapman, 2005). In manchen Fällen macht dies sogar weitere Wechsel in der Führungsgruppe nötig, weil es durchaus schwierig sein kann für Schulleitung, ihren Stil von einem eher direktiven in Richtung auf einen stärker kooperativen, delegierenden zu verändern, nicht zuletzt aufgrund des Misstrauens, das dabei im Kollegium entstehen mag. Es ist ja an einen bestimmten Stil der Schulleitung gewöhnt und findet diesen Wechsel möglicherweise wenig authentisch und glaubhaft.

Für transparente Zielvorstellungen sorgen

Ein wichtiger Anteil der Arbeit der Schulleitung wird in den Einstiegsphasen in eine Verbesserung die Entwicklung dessen sein, was man in England „Shared Vision“ nennt, nämlich eine mit dem Kollegium geteilte, transparente Vorstellung davon, wie und wohin die Entwicklung laufen soll, welche Zielsetzungen fokussiert werden sollen (Muijs et al., 2004). Eine Schwierigkeit mag dabei darin liegen, dass es durchaus ein gewisses Misstrauen von Seiten des Kollegiums geben mag, vor allem dann, wenn die frühere Schulleitung sehr beliebt war, was auch in „Failing Schools“ durchaus der Fall sein mag (z.B. Nicolaidou & Ainscow, 2005). Erforderlich sind dann intensive Kommunikation, teambildende Aktivitäten und in einigen Fällen auch Wechsel im Kollegium, damit solch eine Zielvorstellung entstehen kann. Geachtet werden muss dann darauf, die Aktivitäten zu fokussieren und nicht in blinden Aktionismus zu verfallen und eine Reihe von eigentlich disparaten, sich womöglich gegenseitig blockierenden Aktivitäten zu lancieren.

Intensive Fortbildung initiieren

Ein Schulleitungswechsel allein ist natürlich keineswegs ausreichend. Das Kollegium muss sich intensiv fortbilden, um die notwendigen erzieherischen Kompetenzen auszubauen, und es muss mehr Verantwortung erhalten, um zu einer wirklichen Lerngemeinschaft zusammenzuwachsen (Hargreaves, 2004).

Das Curriculum revidieren

Wie oben erwähnt, laufen „Failing Schools“ oft in die Falle, kurzfristig angelegtes Verhaltensmanagement zu betreiben, sich von Tag zu Tag hinüberzuretten zu Lasten eines klaren Fokus auf die Optimierung von Lehr-Lernprozessen. Oft ist das schulspezifische Curriculum schlecht an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst und in den Lehrprozessen gelingt es kaum, das Interesse der Lernenden zu stimulieren. Deshalb kann ein Fokus auf Lehr- und Lernprozesse nicht nur zu Verbesserungen in diesem Bereich führen, sondern tatsächlich das gesamte Schulleben positiv beeinflussen.

In der Vergangenheit waren Lehrplanänderungen in England schwer durchzusetzen aufgrund eines unflexibel handhabbaren nationalen Curriculums. In letzter Zeit jedoch haben die Schulen mehr Freiheit in Fragen der Curriculumsentwicklung erhalten. Dies führte in manchen Schulen zum Beispiel dazu, stärker berufsbezogene Bildungsinhalte einzubeziehen, die für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler passender waren. Darüber hinaus könnte eine größere Flexibilität in Bezug auf die Lerninhalte, auch die der Kernfächer wie Englisch und Mathematik, auf jeden Fall bestimmten Schulen helfen, bessere Erfolge zu erzielen.

Lehr-Lernprozesse klar strukturieren

Wissenschaftliche Untersuchungen hatten zum Ergebnis (vgl. Hattie, 2009), dass Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Gegenden, verglichen mit Schülerinnen und Schülern aus Mittelklassegebieten und solchen mit einem hohen sozioökonomischen Hintergrund, mehr Struktur und mehr positive Verstärkung von Seiten der Lehrkraft brauchen und die Lerninhalte in kleineren Einheiten vermittelt bekommen müssen, denen jeweils ein sofortiges Feedback folgt. Diese Schülerinnen und Schüler benötigen gewöhnlich mehr direkte Instruktion und reagieren intensiver auf Belohnungen bzw. Verstärkungen von außen (Teddlie & Stringfield, 1993). Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Umgebungen scheinen zudem mehr von einem integrierten Curriculum im Hinblick auf Klassenstufen und Fächer zu profitieren. Die Lerninhalte an Erlebnisse des Alltags zu koppeln und die praktische Anwendung des Gelernten zu betonen, kann Demotivierung vermindern und eine gewisse Lernfreude fördern.

Nach Mortimore (1991) sollte effektives Lehren in diesen Schulen sehr stark lehrerzentriert sein und einen ausgeprägt praktischen Fokus haben, aber Unterforderung vermeiden. Wichtig ist, eine Konsistenz im Unterrichtsansatz herzustellen. Dies hat direkte Auswirkungen auf eine Verbesserung der Ergebnisse (Mortimore, 1991). Lehrerfortbildung, die den Fokus auf die Erweiterung der Lehrmethoden und der Kenntnisse über Lernvorgänge setzt, ist für solche Schulen äußerst hilfreich (z.B. Joyce et al., 1995). Diese Ansätze müssen maßgeschneidert sein für die individuelle Schule, denn die Stärken und Schwächen des Kollegiums differieren von Schule zu Schule erheblich.

Schulprogrammarbeit intensiv in den Blick nehmen

Murphy und Meyers (2008) beschreiben, wie eine sehr fokussierte Schulprogrammarbeit in Kombination mit externer Beratung und Begleitung und ggf. der Teilnahme an speziellen Modellvorhaben helfen, in „Failing Schools“ Schulentwicklung zu betreiben. Daneben beschreiben sie ähnlich zu der obigen Aufstellung die radikale Form der Schulschließung mit nachfolgender Neueröffnung, Lehrplanfokussierung, Methodenschulungen, Kooperationen mit anderen Schulen sowie mit anderen für die Schule hilfreichen Partnern im Schulumfeld, aber auch das Zurverfügungstellen von zusätzlichem Lehrpersonal als wichtige Ressource. Darüber hinaus werden weitere finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt. Interessant scheinen alle Maßnahmen zu sein, die stark darauf abzielen, eine schnelle und spürbare Veränderung herbeizuführen. Man-

che könnten geradezu als symbolische Akte gesehen werden, andere, wie Personalaustausch, als drastische Eingriffe.

Ziele klar definieren

Zudem könnte man schlussfolgern, dass die Interventionsmaßnahmen sehr gut gemangelt werden müssen, systematisch aufeinander abgestimmte Maßnahmen müssen klar definierte Ziele verfolgen. Dies mag durchaus in kleineren Organisationseinheiten einfacher sein. Insgesamt geht es um die Arbeit an Strukturen und Prozessen, am Verhalten der Organisationsmitglieder sowie an den zweifelsohne komplexen weiteren Aspekten, die eine Kultur (hier: Schulkultur) ausmachen. Insofern ist es interessant zu sehen, welche Vorgehensweisen in den USA mit dem Stichwort „School Turnaround“ gewählt werden.

Die Zusammenarbeit verstärken und Unterstützung von außen einholen

Als erfolgreich kann auch eine Strategie gelten, die auf verstärkte Zusammenarbeit verschiedener Schulen untereinander setzt. Insbesondere vier größere nationale Initiativen in England haben eine solche Zusammenarbeit angeregt: „Excellence in Cities“, „The Leadership Incentive Grant“, „Networked Learning Communities“ und „School Federations“. Diese Initiativen haben eine Fülle von Kooperationsarrangements angeregt, angefangen von Gruppen von Schulen, die freiwillig zusammenarbeiten, über Gruppen, die man durch finanzielle Mittel und Anreize dazu gebracht hat, zusammenzuarbeiten, bis hin zu wiederum anderen, die den direkten Auftrag zur Zusammenarbeit bekommen haben (West et al., 2006).

Die Zusammenarbeit unter Kollegen kann man als potenziell zu Verbesserungen führende Methode ansehen, weil hier die Vorteile eines gemeinsamen Lernens und einer gemeinsamen Wissensgenerierung verbunden sind mit dem Vorteil, aus dem sozialen Kapital, das in anderen Schulen existiert, Nutzen zu ziehen und aus den Kenntnissen und Fähigkeiten von Kolleginnen und Kollegen, die in manchen Bereichen in anderen Schulen vielleicht größer sind, zu lernen (Muijs et al., 2006). Es gibt deutliche Hinweise darauf, dass diese Art, das Problem anzugehen, in „Failing Schools“ tatsächlich zu Verbesserungen führt (Ainscow et al., 2004).

Externe Unterstützung ist ein wichtiges Element dabei, „Failing Schools“ zur Verbesserung zu verhelfen. Die Unterstützung kann z.B. von der lokalen Schulaufsicht kommen, aber auch von Netzwerken innerhalb des Schulbezirks und über den Schulbezirk hinaus (Fink, 1999). Die oben erwähnten Forschungsergebnisse zeigen, dass andere Schulen in diesem Zusammenhang sehr wirksame Partner sein können, auch zusätzlich zu Universitäten oder anderen Schulentwicklungsprogrammen.

Die Unterstützung sollte zudem langfristig ausgerichtet sein, Nachhaltigkeit mitbedacht werden (Hargreaves, 2004). Murphy und Meyers (2008) beschrieben vor allem die Maßnahmen als erfolgreich, die eine starke Auswirkung haben, milde oder moderate Versuche seien zum Scheitern verurteilt.

Inspektion und Rechenschaftslegung

Schulinspektion wurde oft kritisiert und verdächtigt, keine positive Wirkung zu haben. Dabei dachte man an die „Name-and-Shame-Verfahren“ in England, die oft weniger als Lösung für das Problem, sondern als Verschärfung des Problems angesehen wurden. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass der externe Druck einer Inspektion in manchen Fällen durchaus nötig sein kann, damit Schulen ihre Probleme erkennen und Verbesserungsinitiativen lancieren (Ainscow et al., 2006). Externe Rechenschaftslegung kann sowohl als notwendiger Antrieb für Veränderung gesehen werden wie auch als Maßnahme, mit der abgesichert werden soll, dass die Bemühungen aufrecht erhalten werden und Nachhaltigkeit entwickelt werden kann. Eine Qualitätskontrolle des Schulentwicklungsprogramms wird als Schlüssel gesehen, und Rechenschaftslegung und Inspektion sollen sogar positive motivationale Faktoren entfalten im Hinblick auf das Feedback, das sie für die Entwicklungsbemühungen der Schule mit sich bringen.

Sammons und Kollegen (1995) identifizieren als typischen Entwicklungsweg einer Schule, die aufgrund der schlechten Ergebnisse in einer Schulinspektion in die Förderkategorie „Special Measures“ aufgenommen wurde folgenden Verlauf (Abbildung 3):

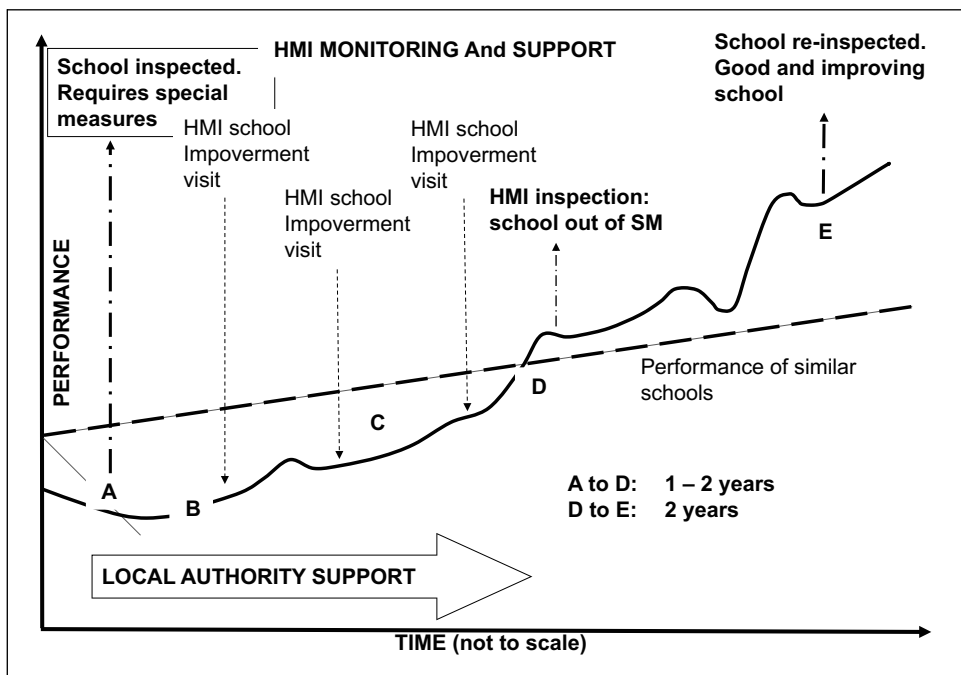


Abbildung 3: Typischer Entwicklungsweg einer Schule in der Förderkategorie „Special Measures“ (Sammons, Hillmann & Mortimore, 1995)

Die Autoren betonen, dass solche Schulen mit dieser als hart empfundenen Diagnose sich in kürzerer Zeit deutlich positiv entwickeln als Schulen, denen ihre Defizite weniger direkt bescheinigt worden waren.

„Reconstitution“ – Schließung der Schule und Wiedereröffnung nach einer Neugestaltung

Die scheinbar nicht beeinflussbaren Probleme von „Failing Schools“, wie z.B. geringe Führungskompetenz der Schulleitung, mangelnde Kompetenzen im Kollegium, geringe Motivation und ein schlechter Ruf, haben Schulbezirke und die regionale Schulaufsicht zunächst in Teilen der USA und dann in England dazu veranlasst, Formen der „Reconstitution“ zu implementieren. Hierbei wird die „Failing School“ vorübergehend geschlossen und später wiedereröffnet, und zwar mit neuer Schulleitung, neuem Kollegium und gewöhnlich auch mit einem neuen Namen. In diesem Prozess werden oft auch die Gebäude renoviert. Die Lehrkräfte werden aufgefordert, sich für ihre alten Stellen neu zu bewerben, aber ohne Garantie, auch wieder eingestellt zu werden.

Einerseits scheint dieses Verfahren durchaus sinnvoll zu sein, weil es der Bedeutung der Schulleitung und auch der Qualitäten des Kollegiums, was die Wirksamkeit einer Schule betrifft, Rechnung trägt. Andererseits muss bedacht werden, dass „Reconstitution“ als Strategie zu durchaus unterschiedlichen Ergebnissen geführt hat und nur in ausgewählten Fällen tatsächlich erfolgreich war (Hardy, 1999). Dafür gibt es mehrere Gründe: „Failing Schools“, die Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Umgebungen haben, rekrutieren i.d.R. das gleiche Schülerklientel. Auch wenn sie geschlossen und unter anderen Vorzeichen wiedereröffnet werden, haben sie immer noch dasselbe Einzugsgebiet. Dazu kommt, dass in diesem Fall andere Schulen der Umgebung inzwischen die besten Schülerinnen und Schüler dieser „Failing School“ abgeworben haben und die jetzt wieder neu geöffnete Schule noch größere Schwierigkeiten haben dürfte, überhaupt Schülerinnen und Schüler für sich zu werben und sich bei den Eltern wieder ins Gespräch zu bringen. Obendrein mag es durchaus schwierig sein, qualifizierte Lehrkräfte an die Schule, die einen schlechten Ruf hatte und in einer Gegend liegt, die nicht gerade angesehen ist, zu binden. Denn ein schlechter Ruf lässt sich nicht hinter einem wohlklingenden neuen Schulnamen verstecken.

Das eigentliche Verfahren der Schließung und Wiedereröffnung ist mit sehr vielen Belastungen verbunden, auch mit vielen Folgen für die berufliche Biografie der Lehrkräfte. Das trägt nicht zu einer größeren Motivation bei (Hardy, 1999; Ainscow et al., 2004).

4. Zusammenfassung, Entwicklungen, Empfehlungen und Fazit

Während es seit den 1970er Jahren Forschung zur Wirksamkeit von Schule gibt, in deren Rahmen ein recht umfangreicher Erkenntnisstand erarbeitet wurde, was erfolgreiche Schulen gemeinsam auszeichnet, ist das Wissen über Merkmale dysfunktionaler Schulsituationen immer noch defizitär.

Aus der Wirksamkeitsperspektive werden „Failing Schools“ bisweilen in Begrifflichkeiten einer psychologischen Dysfunktion beschrieben. Studien zu ineffektiven Schulen sehen spezifische Merkmale auf der Schülerebene, der Klassenebene sowie der Schulebene bzw. eruieren externe Ursachen (Standort) sowie interne Ursachen

(Schule). Zusammenfassend lassen sich folgende Risikofaktoren, die zu „Failing“ führen können, identifizieren:

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

Eine Reihe von Erfahrungen zu Schulentwicklungsstrategien für „Failing Schools“ gibt es in den USA und in England. Allgemein ist zu konstatieren, dass differenzierte, auf die Einzelschule zugeschnittene Maßnahmen benötigt werden und keine „Allheilmitel-Strategie“. Zudem brauchen die Schulen Zeit, um folgende Entwicklungsschritte zu durchlaufen: Leitbild oder Bestandsaufnahme, Schulprogramm sowie die Initiierung, Implementierung und Institutionalisierung geeigneter Verbesserungen, Evaluation der Umsetzung und Beginn eines neuen Qualitätskreislaufs. Es gibt allerdings einige Strategien, die allgemein als hilfreich für viele Schulen bezeichnet werden können:

- Rasche Intervention mit direkt erfahrbaren Erfolgen
- Die Schulleitung stärken
- Für transparente Zielvorstellungen sorgen
- Intensive Fortbildung initiieren
- Das Curriculum revidieren
- Lehr-Lernprozesse klar strukturieren
- Schulprogrammarbeit intensiv in den Blick nehmen
- Ziele klar definieren
- Die Zusammenarbeit verstärken und Unterstützung von außen einholen
- Inspektion und Rechenschaftslegung
- „Reconstitution“ – Schließung der Schule und Wiedereröffnung nach einer Neugestaltung

Besonders für „Failing Schools“, also den Schulen, denen im Rahmen der Schulinspektion bescheinigt wurde, dass sie deutlich unter dem zu erwartenden Leistungsniveau liegen und wenig Kapazität erkennen lassen, sich zu verbessern, gelten vier Strategien als empfehlenswert:

- Föderationen und Partnerschaften mit leistungsstärkeren Schulen,
- Förderung durch Netzwerke (in denen Schulgruppen kooperative Arrangements bilden und zusammen eine intensive und erweiterte Dienstleistung für alle Schülerinnen und Schüler innerhalb eines bestimmten geografischen Bereichs anbieten),

- neue Anreize für eine größere Systemverantwortlichkeit (durch deutlich erhöhte finanzielle Unterstützungen für die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit den größten Risiken einer verfehlten oder nicht abgeschlossenen Schullaufbahn),
- kommunale Verantwortung (durch ein Zusammenlegen von Funktionen und Rollen örtlich operierender Behörden, um ein höheres Ausmaß an Koordination für ein System zu ermöglichen, das zunehmend Verantwortlichkeiten auf die lokale Ebene und auf die Ebene der Einzelschule delegiert).

Wichtig scheint eine hohe Konsistenz in der Kombination aus Strategien für die Schule und für die Ebene der Bildungspolitik, bei der Kapazitäten an den Schulen und auf Systemebene gleichermaßen und parallel ausgebaut werden, um auf allen Ebenen kooperativere Formen des Arbeitens, neue Normen für Engagement und flexiblere und problemorientiertere Arbeitskulturen zu etablieren.

Was die Schulleitung betrifft, so gilt System Leadership als ein Konzept der Schulentwicklung, bei dem Schulleiterinnen und Schulleiter funktional sinnvolle Kooperationsmöglichkeiten ergreifen, um das Ziel einer Entwicklung des Schulsystems der Region als Ganzem zu erreichen.

Die britische Bildungspolitik brachte Schulen und Schulsystem eine große Anzahl von Veränderungen, in deren Rahmen eine Reihe von Entscheidungsbefugnissen auf die Ebene der Schule übertragen und parallel dazu zentrale Bildungsstandards, zentrale Leistungsmessungen, Evaluationen und Verpflichtungen zur Rechenschaftslegung eingeführt wurden. Neue Initiativen wurden in rascher Folge lanciert. Besonders im Fokus der Reform stand die Schulleitung (vgl. die Etablierung des National College for School Leadership (NCSL) und die vielen unterschiedlichen Ausbildungs-, Fortbildungs- und Weiterbildungsprogramme, die für alle Ebenen von Leitungs- und Führungsaufgaben angeboten werden). Das Motto „High Challenge, High Support“ deutet die Gesamtintention der englischen Regierung seit 1997 an, den Bildungsstand insgesamt zu heben und die Leistungsunterschiede unter den Schülerinnen und Schülern zu verringern sowie die Chancen für eine sehr heterogene Schülerschaft zu vergrößern. Über die Programme hinweg zeichnen sich folgende Schwerpunkte ab:

- das Festschreiben ehrgeiziger Standards in dem landesweiten Curriculum und in den landesweiten Tests der Schülerinnen und Schüler,
- eine auf die Ebene der Einzelschule übertragene Verantwortlichkeit,
- das Erheben von Daten und Setzen von Zielen,
- der Zugang zu „Best Practice“ und ein Angebot an professioneller Fort- und Weiterbildung,
- die Verpflichtung der Schulen zu Rechenschaftslegung,
- die Kombination aus Interventionen und Inspektionen.

An konkreten Projekten in England kann beispielhaft City Challenges genannt werden. Das Programm hatte das Ziel, bis 2011 im Großraum Manchester, dem Black Country und der Metropolregion London die Anzahl an Schulen mit unterdurchschnittlichen Schülerleistungen deutlich zu verringern und parallel dazu die Anzahl an Schulen mit herausragenden Leistungen deutlich zu erhöhen und dabei besonders

bei sozial benachteiligten Kindern signifikante Verbesserungen der Schulleistungen zu erreichen. Das Programm setzt auf Partnerschaften zwischen dem „Department for Children“, regionalen Bildungsbehörden, Schulen und Hochschulen, Schulleitenden, Lehrkräften und anderen Akteuren über die Stadtbezirksgrenzen hinaus. Gearbeitet wird mit

- intensiver und schulspezifischer Unterstützung von Schulen mit unterdurchschnittlichen Schülerleistungen,
- einer stadtweiten systematischen Qualitätsoffensive für Schulleitung und andere schulische Führungsaufgaben,
- gezielter individueller Arbeit mit benachteiligten Schülerinnen und Schülern,
- datengestützter kooperativer Zusammenarbeit der Schulen untereinander,
- der Prämisse „Lokale Lösungen für lokale Problemstellungen“.

Die Evaluation von 2012 bestätigte positive Resultate.

Weitere Programme bzw. Projekte in England sind unter anderem:

- Schools Facing Exceptionally Challenging Circumstances (SFECC)
- Excellence in Cities
- NCLS: NLCs
- Extended Schools
- School Federations

In New York City wurden in den letzten zehn Jahren im Umgang mit besonders belasteten Schulen verschiedene Strategien zum „Turnaround“ entwickelt. Darunter sind:

- das „fresh start“-Modell, bei dem die „erfolgreiche“ Schule aufgelöst wurde und an ihrer Stelle neue kleinere Schulen gegründet wurden,
- der Turnaround „von innen heraus“, bei dem auf die Bedürfnisse der jeweiligen Schülerschaft abgestimmte kleinere Schulen gegründet wurden, ohne dass die belastete Schule vorher erst geschlossen wurde,
- das Modell School Turnaround mit neuer Belegschaft, bei dem sowohl der Schulleiter als auch etwa die Hälfte der Lehrerschaft ausgetauscht wurde, aber alle laufenden Programme der Schule beibehalten wurden,
- die Gründung neuer und mit weitgehender Autonomie ausgestatteter Charter Schools, die vom Staat und der Gemeinde finanziert werden, jedoch von vielen der staatlichen und lokalen Regulatorien befreit sind.

In Deutschland liegen auch seit rund 10 Jahren Erfahrungen in der Arbeit mit besonders belasteten Schulen vor durch Projekte in den bundesdeutschen Stadtstaaten Berlin, Hamburg und Bremen.

In Bremen wurde mit dem Aktionsprogramm „Schule macht sich stark“ (SMS) von 2004 bis 2009 das bundesweit erstmalige Schulentwicklungsprojekt für Schulen in schwieriger Lage durchgeführt, das den gesamten Schulentwicklungsprozess stärken und unterstützen sollte, parallel zu einer Qualitätsentwicklungsoffensive, zu der die Verpflichtung zur Erstellung von Jahresarbeitsplänen und von Schulprogrammen

gehörte, und zu einer externen Evaluation aller allgemein bildenden Schulen. Projektziele waren die Sicherung der Beherrschung der Basiskompetenzen (Mathematik und Deutsch) und die Steigerung der Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler für ihr eigenes Lernen. Zu den Maßnahmen des Programms gehörte die Stärkung der Schulleitungen durch Coaching und Beratung, die Personalentwicklung und Qualifizierung der Lehrkräfte und Unterstützung bei der Lernstandsdiagnose. Als besonders erfolgreich gelten das Schulleitungscoaching durch einen externen Coach und ein Netzwerk der beteiligten Schulleitungen, das über die eigentliche Projektdauer hinaus besteht.

In Berlin wurde seit 2006 mit proSchul ein Verfahren einer Prozessberatung etabliert, durch die Schulen mit Entwicklungsbedarf unmittelbar anschließend an die Schulinspektion ein nahtloser Beratungsprozess ermöglicht werden soll. Die freiwillige Prozessberatung erfolgt in einem Dreiecksverhältnis zwischen Schule, proSchul und der Schulaufsicht. Grundsätzlich kann dieser systematische Ansatz der Schulentwicklung, der charakterisiert ist durch Zielorientierung, Transparenz, Stärkung kollegialer Kooperation und Kommunikation, Einbeziehung möglichst vieler Beteiligter, Evaluation als Instrument der Prozesssteuerung und systemische Betrachtung der Zusammenschau von Organisation, Unterricht und Personal, als wirksam eingestuft werden.

In Hamburg führte das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in den Jahren 2007–2010 das Projekt „Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage“ durch, bei dem auf der Grundlage der Auswertung der KESS-7-Daten und von Lernausgangslagenerhebungen im Jahrgang 5 und 7 der beteiligten Schulen sowie qualitativer Erhebungen mit den Schulleitungen und den Kollegien Unterstützungsleistungen in den Entwicklungsfeldern Unterrichtsgestaltung und Lehrfähigkeiten, unterrichtsbezogene Kooperation im Kollegium sowie Leitung und Steuerung des Entwicklungsprozesses vereinbart wurden. Als wichtiger Gelingensfaktor für das Projekt kann seine Kohärenz hervorgehoben werden, dadurch dass die Unterstützungsfelder Unterricht – Kooperation – Leitung und Steuerung mit einer jeweils hohen Passung zur Situation der individuellen Schule gemeinsam fokussiert wurden.

In Berlin wurde 2012/2013 ein weiteres Projekt durch die Robert Bosch Stiftung (RBSG) in Kooperation mit der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft in Berlin (SenBJW) initiiert, das vom Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der PH Zug in der Vorbereitung und Durchführung wissenschaftlich begleitet wird. Das Projekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“ zielt darauf ab, zehn Schulen in besonders kritischer Lage zu unterstützen. Darüber hinaus sollen durch dieses Praxisprojekt wichtige Erkenntnisse gesammelt werden im Hinblick auf die Steuerungsmechanismen, Kompetenzen, Motivationen, Strukturen, Prozesse und Ressourcen, die notwendig sind, um einen Turnaround zu gestalten. Forschung über Maßnahmen der Schulentwicklung bei besonders belasteten Schulen, die die bundesdeutschen Kontextbedingungen berücksichtigt, ist ein Desiderat.

Gelingensbedingungen und Empfehlungen für dieses Projekt vor Projektstart (wissenschaftliche Expertise v. Huber, 2013) lassen sich folgendermaßen bündeln:

1. Projektorganisation und Grundsätzliches
 - Sorgfältige Einbettung in den Berliner Kontext
 - Kombination aus Strategien für die Schule und für die Ebene der Bildungspolitik
 - Balance von Freiraum und Vorgaben
 - Individualisierte Unterstützung statt „one size fits all“
2. Organisationsdiagnose, Schulinspektion, Rechenschaftslegung
 - Projektstart benötigt klare Kriterien für die Auswahl der Schulen
 - Ergebnisse der Schulinspektion nutzen
 - Orientierung der Zielvorstellung und der Diagnose am Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin
 - Professionelle Schulaufsicht handelt profund und persistent
3. Organisationsveränderung
 - Nicht „big is better“, sondern „small ist beautiful“
 - Im Extremfall: „Reconstitution“, also Schließung der Schule und Wiedereröffnung nach Neugestaltung
 - Schulfusion, Aufbau von Schulvernetzung bis hin zur Zusammenlegung von Schulen
4. Personalmaßnahmen
 - Schulleitungswechsel und Lehrkräftetausch
5. Personalentwicklung: Fortbildung zur Motivations- und Kompetenzentwicklung
 - Professionalisierung der Schulleitung
 - Intensive und passgenaue Fortbildung des Kollegiums
 - Fokus: Fortbildung für verbesserten Unterricht
 - Qualifizierung der regionalen Schulaufsicht
 - Informationsveranstaltungen für weitere Akteure
6. Bildungs-, Beratungs- und Betreuungsangebote insgesamt verbessern
 - Das Curriculum revidieren
 - Lehr-Lernprozesse klar strukturieren
 - Diversity Management betreiben
7. Verstärkte Zusammenarbeit im Schulumfeld und Unterstützung von außen
 - Mehrebenenkooperation im Schulsystem
 - Prämisse „Bezirkswerte Lösungen für bezirkswerte Problemstellungen“
 - Beratungsangebote verstärken und vorhandene nutzen
 - Extracurriculare Angebote
8. Stärken stärken, rasch erfahrbare Erfolgserlebnisse ermöglichen, die zu Selbstwirksamkeitserfahrungen der Akteure führen
 - Stärken stärken
 - Positive Veränderungen im Selbstbild und Chancen zu Selbstwirksamkeitserfahrungen von Lehrkräften und Schulleitung ermöglichen
 - Rasche Intervention mit direkt erfahrbaren Erfolgen

9. Systematische Gesamtentwicklung und Abstimmung von Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung
 - Konkrete Unterstützung und Sorgen für Kohärenz
 - Zeit geben und Entwicklungsschritte beachten
 - Für transparente Zielvorstellungen sorgen, Ziele klar definieren

Deutlich wird: Während die US-amerikanischen Turnaround-Modelle relativ radikal mit Schulschließungen und Entlassungen von Personal arbeiten, setzen die Projekte in den deutschen Bundesländern stark auf Unterstützung der Schulen, „Empowerment“ und Kompetenzzuwachs der schulinternen Akteure und vielfältige Kooperationen mit schulinternen Akteuren. Schulleitung scheint in allen Projekten eine wichtige Schlüsselgröße zu sein. Schulleiterinnen und Schulleiter, die es vermögen durch die Etablierung einer angemessenen Führungsorganisation die Handlungsfähigkeit wiederherzustellen und die Arbeit auf pädagogische Belange auszurichten, spielen eine besondere Rolle. In England setzt man stark auf Schulnetzwerke, wo Schulen in schwieriger Lage mit erfolgreichen Schulen aus der Umgebung zusammenarbeiten, sich institutionell stark vernetzen oder sogar zusammengelegt werden. Lösungen aus dem internationalen Kontext sind aufgrund kultureller und rechtlicher Unterschiede genau zu prüfen, stellen jedoch im Rahmen der melioristischen Funktion von international-vergleichender Bildungsforschung und Bildungsplanung ein äußerst interessantes Anregungspotenzial dar.

All die in den oben genannten Fällen dargestellten Strategien haben Anteil an dem School Turnaround, aber sie stellen nicht ein schnell umsetzbares Erfolgsrezept dar. Um nachhaltig Erfolg zu haben, braucht es unterschiedliche Ansätze, die genau auf die individuellen Umstände der einzelnen Schule zugeschnitten sind (Huber, 2006, 2007; Huber & Muijs, 2007).

Für School Turnaround wird eine konzertierte Aktion benötigt mit professionellem, profundem und persistentem Handeln aller beteiligten Führungsakteure. Neben der Architektur der Intervention gehören auf Systemebene besonders die Schulaufsicht sowie die aktive Mitwirkung des Schulträgers und auf Schulebene die Schulleitung dazu, der es gelingt erst Teile und dann nach und nach das gesamte Kollegium mit einzubeziehen.

Zu bedenken ist allerdings auch: Alle schulischen Interventionen sind limitiert. Wenn man davon ausgeht, dass „Failing Schools“ häufig in benachteiligten Umgebungen zu finden sind und gleichzeitig weiß, dass der Effekt einer Schule etwa 10 bis 40% der Varianz der Schülerleistung erklärt, wird deutlich, dass es erheblich komplexerer Interventionen bedarf, die über die Schule hinausgehen und tief in ihr Umfeld hineinreichen. Schule kann nicht alle Schwächen und Defizite der Gesellschaft kompensieren, und eine wie gut auch immer gemeinte und professionell durchgeführte Schulentwicklung kann die schlechten sozialen Umstände, in der die Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule leben, nicht auffangen. Der Schlüssel zu einer Verbesserung liegt letztlich im politischen Handeln und in Maßnahmen, die Armut, Bildungsferne, Arbeitslosigkeit, gesundheitliche Defizite, defizitäre Wohnumstände, Erziehungsschwächen, mangelnde Lebensbewältigungsstrategien etc. fokussieren.

Literatur

- Ainscow, M., Muijs, D. & West, M. (2006). *Using collaboration as a strategy for improving schools in complex and challenging circumstances: What makes the difference?* Nottingham: NCSL.
- Ainscow, M., West, M. & Nicolaidou, M. (2004). Putting Our Heads Together: A Study of Headteacher Collaboration as a Strategy for School Improvement. In P. Clarke (Hrsg.), *Improving Schools in Difficulty* (S. 117–136). London: Continuum.
- Altrichter, H., Gußner, N. & Maderthaner, P. (2008). Failing Schools – Auf der Suche nach der ‚schlechten Schule‘. Ein Literaturüberblick. *Journal für Schulentwicklung*, 1, 43–55.
- Altrichter, H. & Moosbrugger R. (2011). Schulen in Schwierigkeiten. Was sagt die Schulforschung über Anzeichen, Ursachen und Lösungen? *Lernende Schule*, 14 (56), 8–11.
- Chapman, C. (2005). *School Improvement through External Intervention?* London: Continuum.
- Clark, P. (2004). Endpiece: Legitimacy and Action. In P. Clarke (Hrsg.), *Improving Schools in Difficulty* (S. 172–181). London: Continuum.
- Cronbach, L. J. (1972). Evaluation zur Verbesserung von Curricula. In C. Wulf (Hrsg.), *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (S. 41–59). München: Piper.
- Dimmock, C. & Walker, A. (2002). *The Principles and Practice of Educational Management*. London: Paul Chapman.
- Ditton, H. (2002). Evaluation und Qualitätssicherung. In R. Tippel (Hrsg.), *Handbuch für Bildungsforschung* (S. 775–790). Opladen: Leske+Budrich.
- Fink, D. (1999). Deadwood Didn't Kill Itself. A Pathology of Failing Schools. Educational Management. *Administration and Leadership*, 27 (2), 131–141.
- Glickman, C. (1990). Pushing school reforms to a new edge: the seven ironies of school empowerment. *Phi Delta Kappan*, 72 (1), 745–752.
- Gray, J. (2004). Some Issues and Problems in Evaluating Changes and Improvements in 'Low Performing Schools'. In P. Clarke (Hrsg.), *Improving Schools in Difficulty* (S. 81–93). London: Continuum.
- Hardy, L. (1999). Building Blocks of Reform. *The American School Board Journal*, February, 1–11.
- Hargreaves, A. (2004). Distinction and Disgust: The Emotional Politics of School Failure. *International Journal of Leadership in Education*, 7 (1), 27–41.
- Hargreaves, D.H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 423–438.
- Hargreaves, D.H. (1990). Accountability and school improvement in the work of LEA inspectors: the rhetoric and beyond. *Journal of Education Policy*, 9 (3), 230–239.
- Harris, A. (2002). Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts. *School Leadership and Management*, 22 (1), 15–26.
- Harris, A. & Chapman, C. (2002). *Effective Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances*. Nottingham: NCSL.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning*. London/New York: Routledge.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory for school improvement. In J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon, D. Jesson (Hrsg.), *Merging traditions: The future of research on school effectiveness and school improvement* (S. 30–50). London: Cassell.
- 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. (2006). *OECD Leadership Activity: Country Report England. Länderbericht für die OECD*. Paris: OECD.
- 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. (Hrsg.) (2011). *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Köln: Link-Luchterhand.
- Huber, S.G. (Hrsg.) (2012). Failing Schools – besonders belastete Schulen. *SchulVerwaltung spezial*, 2.
- Huber, S.G. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln/Neuwied: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G. (Hrsg.) (2016). *Jahrbuch Schulleitung 2016. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Köln: Carl Link.
- Huber, S.G., Hader-Popp, S. & Schneider, N. (2014). *Qualität und Entwicklung von Schule: Basiswissen Schulmanagement*. Weinheim und Basel: Beltz.
- 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. & Schneider, N. (2011). Qualitätsmanagement. In S. G. Huber (Hrsg.), *Steuergruppenhandbuch. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements* (3. Auflage, S. 355–387). Köln: Link-Luchterhand.
- Joyce, B. & Showers, B. (1988/1995). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- Joyce, B., Showers, B. & Weil, M. (1992). *Models of teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Leithwood, K., Harris, A. & Strauss, T. (2010). *Leading School Turnaround. How Successful Leaders Transform Low-Performing Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MacBeath, J. & Stoll, L. (2004). *Leadership for Learning*. Artikel präsentiert auf dem International Congress for School Effectiveness and School Improvement, Rotterdam.
- Mortimore, P. (1991). The nature and findings of research on school effectiveness in the primary sector. In S. Riddell & S. Brown (Hrsg.), *School effectiveness research: Its messages for school improvement* (S. 9–19). Edinburgh: HMSO.
- Muijs, D., Ainscow, M. & West, M. (2006). *Why Network? Theoretical Perspectives on the value of networking and collaboration*. Nottingham: NCSL.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socio-Economically Disadvantaged Areas: An Overview of Research. *School Effectiveness and School Improvement* 15 (2), 149–176.
- Murphy, J. (2009). Turning Around Failing Schools: Policy Insights from the Corporate, Government, and Nonprofit Sectors. *Educational Policy*, 23 (6), 796–830.
- Murphy, J. & Meyers, C. V. (2008). Turning around failing schools: An analysis. *Journal of School Leadership*, 17, 631–657.
- Murphy, J. & Meyers, C. V. (2007). *Turning Around Failing Schools. Leadership Lessons From the Organizational Sciences*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Myers, K. & Stoll, L. (1993). Mapping the movement. *Education*, 182 (3), 51.

- Nicolaidou, M. & Ainscow, M. (2005). Understanding Failing Schools: Perspectives from in-side. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 16 (3), 229–248.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD.
- Ofsted (2004). *Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools*. London: The Stationery Office.
- Ofsted (1994). *Improving schools*. London: HMSO.
- 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.
- Rolff, H.-G. (2015). Leading from Behind – Führung aus dem Hintergrund. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2015. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 14–19). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours*. London: OpenBooks.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Institute of Education, University of London.
- Sizer, T. (1992). *Horace's school*. New York: Houghton Mifflin.
- Stringfield, S. (1998). Choosing success. *American Educator*, 22 (3), 12–17.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Teddlie, C. & Stringfield, S. C. (1993). *Schools make a difference: Lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York: Teachers' College Press.
- Wallace Jr, R. C. et al., (1990). *The Instructional Cabinet and Shared Decision Making in the Pittsburgh Public Schools: Theory, Practice and Evaluation*. American Educational Research Association.
- West, M., Ainscow, M. & Muijs, D. (2006). *Improving schools in complex and challenging circumstances: a summary of evidence regarding school-to-school collaboration*. Nottingham: NCS