

**Titel:** PraxisWissen SchulLeitung (PWSL)

**Herausgeber:**

Bartz/Dammann/Huber/Klieme/Kloft/Schreiner

**Auflage:** 2011, 27. Lfg.

**Autoren:** Stephan Gerhard *Huber* / Daniel *Muijs*

**Abschnitt:** 21 Leitbild und Schulprogramm → 21.12 Was sind "Failing Schools"? Arbeit mit besonders belasteten Schulen am Beispiel England

## Was sind „Failing Schools“? Arbeit mit besonders belasteten Schulen am Beispiel England

Seit den 70er Jahren gibt es Forschung zur Wirksamkeit von Schule. Schulen können einen erheblichen Einfluss auf die Schülerleistungen und den Schulerfolg haben. Schulbezogene Faktoren erklären etwa zehn bis 40 Prozent der Varianz der Schülerleistungen. Die Schulwirksamkeitsforschung hat zudem herausgefunden, was erfolgreiche Schulen gemeinsam auszeichnet und Merkmalskompilationen zusammengestellt.

Wenig beachtet wurde allerdings, was „nicht-wirksame“, ineffektive oder „schlechte“ Schulen kennzeichnet. Lange ging man davon aus, dass nicht-wirksame Schulen eben dadurch gekennzeichnet sind, dass ihnen die Merkmale wirksamer Schulen fehlen. Nicht beachtet wurde die Möglichkeit, dass nicht-wirksame Schulen spezifische eigene Merkmale haben könnten, die in wirksamen gar nicht vorkommen. International ist immer noch wenig darüber bekannt, was eine schlechte Schule ausmacht und wie man sie verbessern kann (Huber, 1999; Muijs, 2006).

In der englischen Bildungspolitik ist seit einiger Zeit der Handlungsbedarf aber gewachsen. „Failing Schools“ sind ein öffentliches Thema geworden und sie sind Gegenstand vielfältiger bildungspolitischer Interventionen.

### 1 Basiswissen

#### 1.1 Was sind „Failing Schools“?

Der Terminus „Failing Schools“ wird in Großbritannien oft nicht explizit definiert oder bleibt zumindest vage. Er umfasst Schulen, die in landesweiten Tests oder Abschlussprüfungen keine annehmbaren Leistungsniveaus erreicht haben, die vorgegebenen Standards also nicht erreichen. In Großbritannien kann 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 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, aber die Fähigkeit zeigt, sich zu verbessern, gehört auch in diese Kategorie.

### Dysfunktionale Schulsituationen

Aus der Wirksamkeitsperspektive betrachtet, lässt sich in England eine Untergruppe von Schulen unterscheiden, die ihren

Schülern in einer noch wesentlich grundsätzlicheren Art und Weise nicht gerecht werden, also „failing“ sind. Diese Schulen beschreibt Reynolds (1999) 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 hin arbeiten. 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 ein 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 kaum 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.

## „Outcome“ versus „Value-added“

„Failing Schools“, die besondere Maßnahmen auferlegt bekommen, sind typischerweise Schulen in sogenannten problematischen Wohnumfeldern, was angesichts der Tatsache, dass der sozioökonomische Hintergrund die Schlüsselvariable bleibt, was Schülerleistung betrifft, kaum erstaunt.

In sich wiederum problematisch ist indes, dass die offizielle Schulinspektion, das „Office of Standards in Education“ (Ofsted) und die Regierung anscheinend kein großes Augenmerk darauf richten, welchen Einzugsbereich und welche Schülerschaft die Schulen haben, wenn sie entscheiden, einer spezifischen 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 „dazuaddiert“ 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; Stoll & Myers, 1998). Eine Definition von „Failing Schools“, die den Hintergrund nicht in Betracht zieht, weist aus wissenschaftlicher Sicht fundamentale Fehler auf.

Zur Reflexion, inwieweit die Erfahrungen aus Großbritannien auch für die deutschen Bundesländer gelten, regt Arbeitshilfe 21 12 01 an.



[Arbeitshilfe 21 12 01:](#)  
Reflexionsaufgabe

## 1.2 Warum werden Schulen zu „Failing Schools“?

Vermutlich summieren sich hier ganz verschiedenartige Faktoren. Darunter sind folgende (die nicht isoliert voneinander betrachtet werden können):

Schulleitung: geringe Kompetenzen, schlechte Passung zum Organisationsindividuum Schule, dysfunktionales Verhältnis zum Kollegium (Harris & Chapman, 2002);

Zusammenarbeit im Kollegium: viele Cliques, isoliertes Arbeiten, wenig Kommunikation, Mangel an effektiven Organisationsstrukturen (Hargreaves, 2004);

Fluktuation im Kollegium: viele Lehrerwechsel, wenig Kontinuität;

Qualifikation der Lehrkräfte: schlechter qualifizierte Lehrkräfte;

Fluktuation bei den Schülern: große Mobilität der Schüler, eine größere demografische Instabilität (Subra, 2005);

Kompetenzen der Schüler: Defizite an grundlegenden schulischen Fertigkeiten (wenig Vorwissen und defizitäres Lern- und Arbeitsverhalten);

Verhaltensauffälligkeiten der Schüler: hohe Absenzrate, Schulschwänzen und ähnliches Fehlverhalten (Ofsted, 2004), wenig Wertschätzung für Bildung, geringe Motivation;

schwierige Bedingungen im Elternhaus: größere soziale Probleme wie erhöhte Arbeitslosigkeit, Gesundheitsdefizite, Erziehungsprobleme in den Elternhäusern, geringe Kenntnis der Muttersprache Englisch (MacBeath & Stoll, 2004);

Überforderung durch staatliche Maßnahmen: wenig Kapazität der Schulen, mit Veränderungen und Entwicklungen geschickt umzugehen und zusätzliches Belastungsempfinden durch staatliche Interventionen;

Abwärtsspirale: Teufelskreis von ungünstigerer Reputation, Verschlechterung der Schumatmosphäre, abnehmender Identifikation der Schüler und Lehrer mit der Schule, sinkende Schülerzahlen, Kürzung der Ressourcen, Ausbleiben von Bewerbungen gut qualifizierter Lehrer, schlechterem Unterricht, sinkenden Schülerleistungen, schlechteren Resultaten in den „League Tables“ (Schulranglisten in den Tageszeitungen);

kurzfristiges Denken und kurzfristige Planung: Vorliebe für kurzzeitig angelegte Programme, die schnelle Verbesserungen versprechen, Richten der Energie auf bloßes Überleben auf dem Markt.

## Fazit: Der Weg zur „Failing School“ – ein komplexer Prozess

Aus all dem geht hervor, dass das Versagen einer Schule, ihr Weg zur „Failing School“, ein komplexer Prozess ist, in dem zahlreiche Faktoren 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 so stark auf „Failing Schools“ in benachteiligten Gebieten lag, blieben „Failing Schools“ in Mittelklasseumgebungen weitgehend unbeachtet und die Faktoren, die in diesen Kontexten zum Tragen kommen, wurden 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.



### [Arbeitshilfe 21.12.02:](#)

Gründe für die Entwicklung von Schulen zu „Failing Schools“

Die Arbeitshilfe bietet eine ausführlichere Darstellung der oben nur skizzierten Gründe.

## 1.3 Wie sind „Failing Schools“ zu verbessern, welche Schulentwicklungsmaßnahmen sind bei „Failing Schools“ nötig?

Da in letzter Zeit die Bildungspolitik verschiedener Länder, so etwa auch das Beispiel England, verstärkt ihre Aufmerksamkeit auf das Phänomen der „Failing Schools“ gerichtet hat, wurden bereits eine Reihe von forschungsgestützten Lösungsvorschlägen gemacht und Strategien entwickelt, diese Schulen zu verbessern.

### „Reconstitution“, also Schließung der Schule und Wiedereröffnung nach Neugestaltung

Die scheinbar nicht beeinflussbaren Probleme von „Failing Schools“, wie z. B. geringe Führungskompetenz der Schulleitung, mangelnde Kompetenz im Kollegium, geringe Motivation und ein schlechter Ruf, haben Schulbezirke und die regionale Schulaufsicht zunächst in Teilen der USA und dann in England dazu geführt, Formen der „Reconstitution“ zu implementieren, wobei die „Failing School“ vorübergehend geschlossen wird und später wiedereröffnet wird, 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).

### [Arbeitshilfe 21.12.03:](#)

Gründe für den geringen Erfolg von „Reconstitution“



## Verstärkte Zusammenarbeit und Unterstützung von außen

Als erfolgreicher als „Reconstitution“ kann ein Ansatz gelten, der auf verstärkte Zusammenarbeit verschiedener Schulen miteinander als Entwicklungsstrategie setzt. Vier größere nationale Initiativen in England im Besonderen 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, 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. Hier werden die Vorteile eines gemeinsamen Lernens und einer gemeinsamen Wissensgenerierung verbunden mit dem Vorteil, aus dem sozialen Kapital, das in anderen Schulen existiert, Nutzen zu ziehen und aus den Kenntnissen und Fähigkeiten von 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) beispielsweise berichten über eine „Failing School“, die in der Lage war, sich deutlich zu verbessern, nachdem ihr Schulleiter mit drei Schulleiterkollegen, die am selben Ort arbeiteten, kooperierte.

Externe Unterstützung ist ein wichtiges Element dabei, „Failing Schools“ zur Verbesserung zu verhelfen (Stoll & Myers, 2002). Die Unterstützung kann z. B. von der LEA, also 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. Diese Unterstützung muss langfristig ausgerichtet sein und nachhaltig wirken. Das ist günstiger als kurzfristige Verbesserungen anzustreben, um die Schule schnell aus dem Kriterium, besonderen Maßnahmen unterworfen zu sein, zu bringen. In der Praxis ist allerdings leider oft letzteres der Fall, wobei sich dann die Schule zwar kurzfristig verbessert, aber rasch wieder in ihre geringeren Leistungsbereiche absinkt (Hargreaves, 2004).

## Rechenschaftslegung und Inspektion

Die Schulinspektion („Inspection“) wurde oft kritisiert und verdächtigt, keine positive Wirkung zu haben. Dabei dachte man an die „Name-and-Shame-Verfahren“ in Großbritannien, die oft weniger als Lösung für das Problem, sondern als Verschärfung des Problems angesehen wurden (Stoll & Myers, 2002). 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 wurden sogar in den Zusammenhang mit positiven motivationalen Faktoren gebracht im Hinblick auf das Feedback, das sie für die Entwicklungsbemühungen der Schule mit sich bringen.

## Veränderung der schulischen Bedingungen

Was zunehmend deutlich wurde, ist, dass es keine Methode „von der Stange“ gibt, die für alle „Failing Schools“ passt. Wie z. B. Nicolaidou (2005) gezeigt hat, ist jede dieser Schulen einzigartig in der Art ihrer Probleme und der Umstände, denen sie sich gegenüber sieht. Die Fähigkeit zu Entwicklung und Veränderung differiert zudem von Schule zu Schule stark. Es gibt allerdings einige Strategien, die als hilfreich für viele Schulen bezeichnet werden können:

rasche Intervention mit direkt erfahrbaren Erfolgen: schnell greifende Interventionen mit konkret erfahrbaren Resultaten (Hopkins et al., 1997), die von außen deutlich wahrnehmbar sind und potenziell einen positiven Einfluss auf die Motivation haben;

Stärkung der Schulleitung: eine effektive Schulleitung (Harris, 2002), die in den Einstiegsphasen eher direktive Führung praktiziert; oft Etablierung einer neuen Schulleitung (Stoll & Myers, 2002; Hopkins et al., 1997); später allerdings eine wesentlich stärker kooperativ angelegte Führung (Chapman, 2005);

transparente Zielvorstellungen: in den Einstiegsphasen die Entwicklung einer mit dem Kollegium geteilten, transparenten Vorstellung davon, wie und wohin die Entwicklung laufen soll, welche Zielsetzungen fokussiert werden sollen (Muijs et al., 2004);

intensive Fortbildung: intensive Fortbildung des Kollegiums (Hargreaves, 2004);

Curriculumrevision: ein klarer Fokus auf Lehr- Lernprozesse (Muijs et al., 2005);

klare Strukturierung der Lehr-Lernprozesse: mehr Struktur und mehr positive Verstärkung von Seiten des Lehrers und Vermittlung der Lerninhalte in kleineren Einheiten, denen jeweils ein sofortiges Feedback folgt (Ledoux & Overmaad, 2001); mehr direkte Instruktion und Verstärkungen von außen (Teddlie & Stringfield, 1993); Betonung der praktischen Anwendung des Gelernten (z. B. Hopkins & Reynolds, 2002); eine Konsistenz im Unterrichtsansatz (Mortimore, 1991).

## Resümee

All diese Faktoren haben Anteil an der Verbesserung, aber sie stellen nicht ein Erfolgsrezept dar. Unterschiedliche Ansätze, die genau angepasst sind an die individuellen Umstände der einzelnen Schule, sind nötig (Huber, 2006, 2007; Huber & Muijs, 2007). Wo immer möglich, sollte das Kollegium nach seinen Bedürfnissen gefragt werden, obwohl in manchen Fällen es einer starken Schulleitung bedarf, um notwendige Veränderungen auch durchzusetzen. Zu bedenken ist allerdings stets auch, dass alle schulischen Interventionen limitiert sind. Wenn man davon ausgeht, dass „Failing Schools“ häufig in benachteiligten Umgebungen zu finden sind und gleichzeitig weiß, dass der Effekt einer Schule etwa zehn bis 40 Prozent 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 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.

## 2 Weiterführende Literatur

Die vorwiegend englischsprachige Literatur entnehmen Sie bitte der Referenzliste (Arbeitshilfe 21 12 05).

## 3 Arbeitshilfen

Folgende Arbeitshilfen finden Sie in unserem Online-Angebot unter [www.praxiswissen-schulleitung.de](http://www.praxiswissen-schulleitung.de) (in Klammern finden Sie die jeweilige Nummer der Arbeitshilfe):

- 3.1 Reflexionsaufgabe: Inwieweit können die Erfahrungen aus Großbritannien auch für die deutschen Bundesländer gelten? ([Nr. 21 12 01](#)) *abgedruckt*
- 3.2 Gründe für die Entwicklung von Schulen zu „Failing Schools“ ([Nr. 21 12 02](#))
- 3.3 Gründe für den geringen Erfolg von „Reconstitution“ ([Nr. 21 12 03](#))
- 3.4 Veränderung der schulischen Bedingungen ([Nr. 21 12 04](#))
- 3.5 Referenzliste ([Nr. 21 12 05](#))

*Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber,  
Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB)  
Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Zug*

*Prof. Daniel Muijs, Head of Leadership, School Improvement & Effectiveness Research Centre der Southampton Education School der Universität Southampton*

---