

Schulentwicklung bei besonders belasteten Schulen

Fokussierte individuelle Maßnahmen

Mittlerweile liegen eine Reihe forschungsgestützter Lösungsvorschläge und Strategien vor, wie diese Schulen zu verbessern sind.

Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber

Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie,
Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Zug

Prof. Dr. Roland Daniel Muijs

School Improvement Effectiveness Research Centre,
School of Education, Universität Southampton

Schulen unterscheiden sich, sind individuelle Organisationen. 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. Sein Modell (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. Hopkins geht davon aus, dass jede Schule ein auf ihren jeweiligen Entwicklungsstand zugeschnittenes »Paket« von Strategien benötigt.

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).

Für Schulentwicklung gilt allgemein, dass Schulverbesserung Zeit braucht. Im Rahmen dieses Prozesses werden Kompetenzen, Motivation, Ressourcen benötigt, die allerdings in »Failing Schools« nicht mehr in dieser Form vorhanden sind. Idealerweise sollten folgende Phasen durchlaufen werden: Ausgehend von einer Vision von Schule bzw. von einem Leitbild oder von einer Bestandsaufnahme kommt es zur Erstellung eines Schulprogramms. Das Schulprogramm entsteht im Idealfall 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.

Der Qualitätskreislauf schließt sich, wenn der Institutionalisierung eine Evaluation folgt, die Hinweise auf den Erfolg des Schulentwicklungsprozesses sowie auf die zu planenden nächs-

ten Schritte gibt. Unter www.schulverwaltung-online.de/zeitschriftenpool sind thesenartig formulierte Kernaussagen abgelegt, die ein mögliches vorläufiges Resümee aus den bisher gewonnen Erkenntnissen der »Schulverbesserung« darstellen (vgl. Huber, 1999).

Wie nötig es ist, individuell vorzugehen, zeigt sich an den Maßnahmen im Umgang mit Failing Schools (vgl. Muijs et al., 2004).

Veränderung der schulischen Bedingungen

Was deutlich wurde, ist, dass es keine Methode »von der Stange« gibt, die für alle »Failing Schools« passt. Wie z.B. Nicolaidou & Ainscow (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 allgemein als hilfreich für viele Schulen bezeichnet werden können.

■ 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.

■ Stärkung der Schulleitung

Eine effektive Schulleitung gilt als Schlüsselfaktor für eine Verbesserung (Harris, 2002). 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 vonseiten des Schulleiters 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 hat (Hopkins et al., 1997). Allerdings scheint es wenig sinnvoll zu sein, einen erfolgreichen Schulleiter 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 Schulleiter, 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 sollte, 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 Schulleiter, 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 seines Schulleiters gewöhnt und findet diesen Wechsel möglicherweise wenig authentisch und glaubhaft.

■ Transparente Zielvorstellungen

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 vonseiten des Kollegiums geben mag, vor allem dann, wenn der frühere Schulleiter sehr beliebt war, was auch in »Failing Schools« durchaus der Fall sein mag (vgl. 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

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).

■ Curriculumrevision

Wie oben erwähnt, laufen »Failing Schools« oft in die Falle, kurzfristig angelegtes Verhaltensmanagement zu betreiben, sich von Tag zu Tag hinüberzuretten zulasten eines klaren Fokus auf die Optimierung von Lehr-Lernprozessen. Oft ist das schulspezifische Curriculum schlecht an die Bedürfnisse der 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 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.

■ Klare Strukturierung der Lehr-Lernprozesse

Wissenschaftliche Untersuchungen hatten zum Ergebnis (vgl. Hattie, 2009), dass Schüler aus benachteiligten Gegenden, verglichen mit Schülern aus Mittelklassegebieten und solchen mit einem hohen sozioökonomischen Hintergrund, mehr Struktur und mehr positive Verstärkung vonseiten des Lehrers brauchen und die Lerninhalte in kleineren Einheiten vermittelt bekommen müssen, denen jeweils ein sofortiges Feedback folgt. Diese Schüler benötigen gewöhnlich mehr direkte Instruktion und reagieren intensiver auf Belohnungen bzw. Verstärkungen von außen (Teddlie & Stringfield, 1993). 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 (vgl. 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.

■ Fokussierte Schulprogrammarbeit

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. Vor allem die Maßnahmen seien erfolgreich, die eine starke Auswirkung haben, milde oder moderate Versuche wären zum Scheitern verurteilt.

■ Klar definierte Ziele

Zudem könnte man schlussfolgern, dass die Interventionsmaßnahmen sehr gut gemanagt 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.

Verstärkte Zusammenarbeit und Unterstützung von außen

Als erfolgreich kann auch ein Ansatz gelten, der auf verstärkte Zusammenarbeit verschiedener Schulen miteinander als Entwicklungsstrategie 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 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. 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.

Die Unterstützung muss langfristig ausgerichtet sein und nachhaltig wirken, das ist günstiger als kurzfristige Verbesserungen anzustreben, um die Schule schnell aus der besonderen Beobachtung der Schulaufsicht zu bringen. In der Praxis ist allerdings leider oft letzteres der Fall, wobei die Schule sich 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 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 als auch als Maßnahme, mit der abgesichert werden soll, dass die Bemühungen aufrecht erhalten werden und Nachhaltigkeit entwickelt werden kann. Eine Qualitätskontrolle des Schulentwicklungspro-

gramms 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.

»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« werden üblicherweise definiert als Schulen, die Schüler aus benachteiligten Umgebungen haben. 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 Schüler dieser »Failing School« abgeworben haben und die jetzt wieder neu geöffnete Schule noch größere Schwierigkeiten haben dürfte, überhaupt 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).

School Turnaround in New York City

Im Umgang mit besonders belasteten Schulen wurden in New York City verschiedene Strategien zum »Turnaround« entwickelt (vgl. Bockstette et al., 2011; Bockstette & Mahne, 2012).

■ Das »fresh start«-Modell

Beim »fresh start«-Modell wird eine Schule, die die Leistungskriterien nicht erfüllen kann, aufgelöst. An ihrer Stelle werden neue kleinere Schulen gegründet (Mass Insight Education & Research Institute, 2009). Diese kleinen Schulen haben unterschiedliche Profile, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, eine Schule, die ihren Neigungen und

Erwartungen entspricht, passgenau auszuwählen (Pytel, 2007). Beispielsweise gibt es für diese Schulen die Profile Sport, Wirtschaft und Ernährung, Gaststättengewerbe und Tourismus, Bildende Kunst und Theater.

Der Aufbau von kleinen Schulen war ein Kernstück der Umstrukturierung des New Yorker Schulsystems unter Bürgermeister Michael Bloomberg. Man hofft in diesem Zusammenhang, auch die Anzahl der Schüler zu verringern, die ohne Schulabschluss abgehen, und ihre Motivation zu steigern (Gootman, 2004).

■ Der Turnaround »von innen heraus«

Bei diesem Ansatz geht man davon aus, dass es nicht der beste Weg ist, eine Failing School einfach zu schließen und an ihrer Stelle eine neue – inklusive neuer Belegschaft – aufzubauen. Auch hier werden, ähnlich wie im fresh-start Modell, kleinere Schulen gegründet, jedoch wird die Schule nicht vorher erst geschlossen.

Die kleineren Schulen definieren ihr künftiges Profil anhand der Charakteristika ihrer jeweiligen Schülerschaft (vgl. Fertig, 2009). Anerkannt wird hierbei die Notwendigkeit, viel intensiver als bislang auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu achten und diese Bedürfnisse in die Entwicklung der Schule mit einzubeziehen. Hierzu arbeiteten die Schulen mit der gemeinnützigen Organisation »Turnaround for Children« zusammen, die die Lehrer unter anderem dabei unterstützt, die Bedürfnisse der Schüler zu erkennen und sie danach in homogene Gruppen aufzuteilen (bspw. Schüler, die psychologische Betreuung brauchen, andere, die eher Unterstützung durch eine Jugendhilfe benötigen, wieder andere, bei denen der ganzen Familien geholfen werden muss [z.B. durch eine Unterkunft], solche, die rechtlichen Beistand durch einen Immigrationsanwalt benötigen) etc.

■ School Turnaround mit neuer Belegschaft

Beim Turnaround Modell wird sowohl der Schulleiter als auch etwa die Hälfte der Lehrerschaft ausgetauscht (Kutash et al., 2010).

Dieser Ansatz wurde im Jahr 2011 entwickelt und in zwei Schulen im Stadtteil Bronx getestet, eine Auswertung ist bislang noch nicht erfolgt. Man geht davon aus, dass es erforderlich ist, einerseits den Schulleiter, aber auch etwa die Hälfte der Belegschaft ersetzen zu müssen, um ein Turnaround zu ermöglichen (Santos, 2011). Das Modell sieht dabei vor, dass alle laufenden Programme der Schule (Santos, 2011) beibehalten werden.

■ Die Charter School

Die Eröffnung von Charter Schulen ist eine beliebte Strategie, um Turnaround in Schulen zu bewirken (Hanushek, Kain, Rivikin & Branch, 2005). Charter Schulen werden vom Staat und der Gemeinde finanziert, sind jedoch von vielen der staatlichen und lokalen Regularien befreit. Sie haben also zum einen die Vorteile einer Privatschule, verlieren aber zum anderen nicht die Vorzüge der staatlichen Aufsicht (Hanushek, Kain, Rivikin & Branch, 2006). Im Gegenzug müssen sie jedoch ihr Schulprogramm und ihre Leistungserwartungen für sich selbstverantwortlich definieren (Lake & Miller, 2012).

Im Unterschied zum Turnaround Modell wird hier eine komplett neue Schule eröffnet, mit neuen Angestellten und einem neuen Programm. Mit der Autonomie, welche die Schulen als Charter Schools erhalten, können sie den Ablauf des Schultags, aber auch des Schuljahrs selbst gestalten und ihre

Entscheidungen im Hinblick auf Budget, Personal sowie Curriculum etc. den Bedürfnissen der einzelnen Schülergruppen anpassen (Ziebarth & Wohlstetter, 2005). Durch einen so genannten Leistungsvertrag (»performance contract«), der mit der kommunalen Bildungsverwaltung abgeschlossen wird, wird auch die Eigenverantwortung erhöht. Der Vertrag wird alle drei bis fünf Jahre erneuert. Werden die gesetzten Ziele der neu eröffneten Schule nicht erreicht, kann sie geschlossen werden (Ziebarth & Wohlstetter, 2005).

Fazit

All diese Strategien haben Anteil an der Verbesserung, 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). Wo immer möglich, sollte das Kollegium einbezogen werden. In manchen Fällen bedarf es einer starken Schulleitung, um notwendige Veränderungen auch durchzusetzen. Die aktive Mitwirkung des Schulträgers, der Kommune, des Bezirks und der Schulaufsicht ist unabdingbar.

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 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: In Clarke, P. (ed.). Improving Schools in Difficulty. London: Continuum.

Bockstette, V., Mahne, H. & Reichert, N. (2011). »A Tale of Two Cities: Education Reform in New York City and Berlin« Working Paper for Convening Participants.

Bockstette, V. & Mahne, H. (2012). »A Tale of Two Cities: Education Reform in New York City and Berlin« Zusammenfassung.

Chapman, C. (2005). School Improvement through External Intervention? London: Continuum.

Dimmock, C. & Walker, A. (2002). The Principles and Practice of Educational Management. London: Paul Chapman.

Fertig, B., »Turning Around Failing Schools from Within«, WNYC News, June 10, 2009.

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.

Gootman, E., (2004). »New York City Plans to Open 60 Small Secondary Schools«, New York Times, March 12, 2004.

Hanushek, Eric A.; Kain, John F.; Rivkin, Steven G. & Branch, Gregory F. (2005). Charter school quality and parental decision making with school choice. Cambridge, Mass.

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.

Harris, A. (2002). Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts. School Leadership and Management, 22(1), 15–26.

Hattie, J. (2009). Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.

Hopkins, D. (1996). Towards a theory for school improvement. In J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon & D. Jesson (Hrsg.), Merging traditions (S. 30–50). London: Cassell.

Hopkins, D., Harris, AS. & 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. (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. (2006). OECD Leadership Activity: Country Report England. Länderbericht für die OECD. Paris: OECD.

Huber, S.G. (1999). Effectiveness & Improvement: Wirksamkeit und Verbesserung von Schule – eine Zusammenschau. Internationale Schulentwicklungsforschung (III). Schul-Management, 5, 8–18.

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

Joyce, B., Showers, B. & Weil, M. (1992). Models of teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Joyce, B. & Showers, B. (1988/1995). Student achievement through staff development. New York: Longman.

Kutash, J., Nico, E., Gorin, E., Tallant, K. & Rahmatullah, S., »School Turnaround: A Brief Overview of the Landscape and Key Issues«, FSG Social Impact Advisors, January 2010.

Lake, R. Miller, C. (2012). Strengthening the Civic Mission of Charter Schools. A Report of the AEI Program on American Citizenship. American Enterprise Institute for Public Policy Research.

Mass Insight Education & Research Institute, »Partnership Zones: Using school turnaround as the entry point for real reform—and reinventing the district model in the process«, 2009.

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. 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.

Myers, K. & Stoll, L. (1993). Mapping the movement. Education, 182(3).

Nicolaidou, M. & Ainscow, M. (2005). Understanding Failing Schools: Perspectives from inside: School Effectiveness and School Improvement, 16(3), 229–248.

Pytel, B., »NYC Small Schools Improve. Skeptics Have Been Proven Wrong.« Educational Issues, July 30, 2007.

Santos, F., »New Strategy Weighed for Failing Schools«, New York Times, March 8, 2011.

Sizer, T. (1992). Horace's school. New York: Houghton Mifflin.

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.

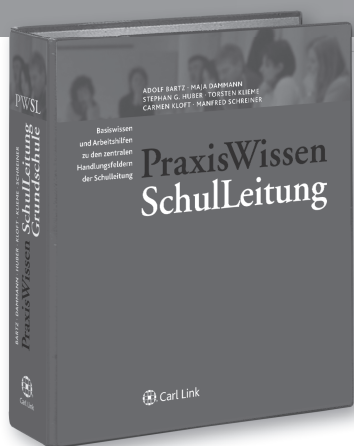
Wallace, R.C. et al. (1990). The Pittsburgh experience. In: B. Joyce (Hrsg.), Changing school culture through staff development. Alexandria, Va: ASCD.

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.

Ziebarth, T. & Wohlstetter, P. (2005). Charters as a »school turnaround« strategy. In R.J. Lake & P.T. Hill (Eds.), Hopes, Fears, & Reality: A Balanced Look at American Charter Schools in 2005. Retrieved November 24, 2006 from http://www.ncsrp.org/downloads/HopesandFears2005_report.pdf.

Hiermit arbeiten Ihre Fortbildner

Sichern Sie sich dieses aktuelle Schulleitungswissen



NEU: Jetzt speziell für die Grundschule! PraxisWissen Schulleitung

Recherchieren Sie in unserem **umfangreichen Online-Bereich** (www.praxiswissen-schulleitung.de) zu diesen Handlungsfeldern:

- Führung und Personalmanagement
- Qualitätsmanagement
- Erziehung und Unterrichtsentwicklung
- Selbstmanagement
- Organisation
- Team
- Kooperationen

Über 200 Fachbeiträge und mehr als 1.200 Arbeitshilfen geben Anregungen und Impulse für Ihren Schulalltag.

PraxisWissen Schulleitung
 Onlinezugang + Handbuch DIN A4,
 ca. 650 Seiten, Jahresbezugspreis € 194,-
 inkl. 4 Aktualisierungen im Jahr,
 Datenbank und Downloads
 ISBN 978-3-556-01013-6

Zu beziehen über Ihre Buchhandlung oder direkt beim Verlag.

 **Carl Link**
 eine Marke von Wolters Kluwer Deutschland

Wolters Kluwer Deutschland GmbH • Postfach 2352 • 56513 Neuwied
 Telefon 02631 801 2211 • Telefax 02631 801 2223
www.wolterskluwer.de • info@wolterskluwer.de