

Schulen mit besonderen Herausforderungen – Besonders belastete Schulen

Notwendigkeit der Differenzierung

Derzeit gibt es im deutschen Sprachgebrauch diverse Formulierungen für das Phänomen von Schulen mit besonderen Herausforderungen bzw. besonders belasteter Schulen. Einige dieser Begrifflichkeiten werden synonym verwendet, andere meinen zum Teil Unterschiedliches und setzen damit Schwerpunkte auf unterschiedliche Belastungsfaktoren.



Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber

Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie IBB der Pädagogischen Hochschule Zug



Julia Alexandra Schneider

Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Erfurt School of Education (ESE) in Kooperation mit dem IBB der PH Zug



Jane Pruitt

Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Erfurt School of Education (ESE) in Kooperation mit dem IBB der PH Zug

Schulen bzw. Schulen mit besonderen Herausforderungen gerichtet. Im Jahr 2006 organisierten wir bei der American Educational Research Association AERA ein Symposium zu diesem Thema, 2009 eine Akademie für die Kantonale Kadervereinigung der deutsch- und mehrsprachigen Schweizer Kantone und Liechtenstein. Es folgten diverse Publikationen und Vorträge, wie etwa die Schulverwaltung speziell im Jahr 2012 zum Thema »Failing Schools – besonders belastete Schulen«. Was ist nun aber mit besonders belasteten Schulen gemeint? Welches sind ihre besonderen Herausforderungen?

Schulen sind unterschiedlich gefordert

Schulen können aus ganz unterschiedlichen Gründen stärker gefordert sein als andere Schulen (vgl. Huber 2012). Dazu zählt beispielsweise ein hoher Anteil an sozial benachteiligten Schüler/-innen und/oder niedrige Abschlussquoten oder schlechtere Lernstandsergebnisse. Hinzutreten kann darüber hinaus eine Kumulation von dysfunktionalen Organisationsmerkmalen, die unter anderem zu einer deutlich niedrigeren Schulqualität und/oder erschwerten Schulentwicklungsprozessen führt. Jede dieser Schulen zeigt aufgrund ihrer individuellen Situation eine unterschiedliche Form der Belastung. Belastungsfaktoren

beeinträchtigen die aktuelle Qualität, aber auch die Entwicklung der Qualität.

Begriffsbestimmung: Schulen mit besonderen Herausforderungen – besonders belastete Schulen

Derzeit gibt es im deutschen Sprachgebrauch diverse Formulierungen für das Phänomen von besonders belasteten Schulen bzw. Schulen mit besonderen Herausforderungen, die stellenweise synonym verwendet werden, mitunter aber auch Unterschiedliches meinen, implizit oder explizit, weil unterschiedliche Aspekte fokussiert werden. Schwerpunkte können etwa auf familiären Merkmalen, Schülermerkmalen oder organisationalen/schulischen Merkmalen liegen.

Besondere Herausforderungen

Oft wird der Begriff Brennpunktschule(n) verwendet. Konkret handelt es sich um Schulen, die aufgrund ihrer Lage in sozial segregierten Stadtteilen mit einer Kumulation von negativen Kompositionsmerkmalen konfrontiert sind. Daher finden sich für diese Schulen auch Bezeichnungen wie etwa »sozial-räumlich benachteiligte Schulen«, »Schulen in schwieriger Lage« und »Schulen in sozial deprivierter Lage« (Klein 2017). Diese Schulen kennzeichnet eine hohe Anzahl von Schüler/-innen aus sozial benachteiligten Familiensituationen. Die

Identifikation dieser Schulen erfolgt beispielsweise mithilfe von Sozialindizes bzw. Standorttypen (z.B. Isaac 2011), deren zentrale Komponente die wirtschaftliche Situation am Schulstandort und zum Teil auch der Anteil der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund ist. International wird die sozioökonomische Stellung der Familie (socio-economic status, SES) über Merkmale wie das familiäre Bildungsniveau (kulturelles Kapital), die sozialen Beziehungen und Netzwerke (soziales Kapital) und die wirtschaftliche Situation der Familie (ökonomisches Kapital) gemessen (vgl. Bourdieu 1983).

Kumulation von Belastungsfaktoren

Immer wieder zeigen empirische Studien auf, dass Schulen mit einer hohen Anzahl von Schüler/-innen aus sozial benachteiligten Familiensituationen vielfach mit niedrigeren Abschlussquoten und schlechteren Lernstandsergebnissen assoziiert sind. Dennoch gibt es auch solche Schulen mit ungünstigen familiären Merkmalen, »an denen die Schülerinnen und Schüler entgegen den Erwartungen gute Leistungen erbringen, so dass man mit Blick auf diese Leistungen von erwartungswidrig guten Schulen sprechen kann« (Racherbäumer & van Ackeren 2015, S. 189). Anhand dieser Schulen zeigt sich: Schulen können einen kompensatorischen Effekt haben, der die ungünstigen familiären Merkmale und Kontextbedingungen ausgleichen kann. Gelingt es den Schulen allerdings nicht, die schwierige Lage aufgrund der familiären Merkmale der Schüler/-innen auszugleichen, dann hängt das häufig damit zusammen, dass die Schulen mit einer Kumulation von dysfunktionalen Organisationsmerkmalen konfrontiert sind, die unter anderem zu einer deutlich niedrigeren Schulqualität und/oder erschwerten

Schulentwicklungsprozessen führt. Bei diesen Schulen spricht man auch von »erwartungskonform schwachen Schulen« (vgl. Racherbäumer & van Ackeren 2015).

Dysfunktionale Merkmale

Für die Bezeichnung »nicht-wirksamer Schulen« hat sich international der Begriff »Failing Schools« etabliert. Der Begriff steht für die fachliche Auseinandersetzung mit ineffektiven oder dysfunktionalen Schulen, die im Sinne von Mindest- oder Regelstandards nicht den Qualitäten entsprechen. Je nach Land wird der Begriff unterschiedlich definiert. Er umfasst in Großbritannien z.B. diejenigen Schulen, die in landesweiten Tests oder Abschlussprüfungen keine annehmbaren Leistungsniveaus erreicht haben (vgl. Huber & Muijs 2007). Insgesamt sind diese Schulen gekennzeichnet durch mehrheitlich gering ausgeprägte Qualitätsdimensionen (Prozess- und Ergebnisqualitäten) und höhere Dysfunktionalität oder eine geringe Fähigkeit der Handlungskoordination für Schulentwicklung.

Die Vielfalt der unterschiedlichen Formulierungen und Begriffsverwendungen für das Phänomen von Schulen mit besonderen Herausforderungen spiegelt sich auch in den verschiedenen Bezeichnungen und Auswahlkriterien wider, welche die Länder im Rahmen ihrer spezifischen Programme zur Unterstützung der Entwicklung von Schulen mit besonderen Herausforderungen verwenden (vgl. Tab. 1).

Der Belastungsgrad einer Schule ist also durch unterschiedliche organisatorische/schulische und familiäre Faktoren sowie Schülermerkmale beeinflusst. Zu den organisatorischen/schulischen Merkmalen werden die Gestaltungs- und Prozessqualität einer Schule gerechnet (vgl. Holtappels et al. 2017, S. 18, s.a. Beiträge S. 159 ff.

und 167 ff. in dieser Ausgabe). Familiäre Bedingungen beziehen sich hingegen auf den sozialen Kontext, in dem sich eine Schule befindet. Schulen mit besonderen Herausforderungen und Belastungen stehen vor anspruchsvollen Problemkonstellationen. Intensive Aufwendungen sind geboten, um den Erfolg einer Schule entweder zu verbessern oder aufrechtzuerhalten (vgl. Holtappels et al. 2017, S. 18, Huber 2018).

Die unterschiedlichen Bedeutungen und Verwendungsweisen der Begriffe zeigen, dass sich Belastungsfaktoren für Schulen unterschiedlich (sowohl im Input, Throughput und Output) verorten lassen (vgl. Abb. 1).

Besonders intensiv belastet sind Schulen, bei denen sich die negativen Ausprägungen dieser verschiedenen Input-, Throughput- und Output-Merkmale häufen.

Über die Analysen der Daten aus eigenen Studien zu Schulentwicklungsprogrammen (School Turnaround – Berliner Schulen starten durch, impakt schulleitung in NRW, PerspektivSchulen in SH, vgl. z.B. Huber et al. 2018, s.a. Beitrag S. 181 ff. in dieser Ausgabe) können wir feststellen, dass die Einteilung bzw. Zuschreibung als Schule mit besonderen Herausforderungen auf Grund von Standorttypen oder -indizes als Zugang zu familiären Merkmalen als grobe, nicht umfassende und abschließende Kategorie anzusehen ist. An dieser Stelle braucht es eine Differenzierung der unterschiedlichen schulinternen und -externen Input-, Throughput- und Output-Merkmale, die eine verlässliche Identifikation und nuancierte Beschreibung verschiedener Belastungstypen ermöglicht, um in der Folge passgenaue Maßnahmen zur Unterstützung dieser Schulen zu planen und umzusetzen.

Unabhängig davon und abgesehen von einer weiteren Differenzierung

Programmkontext/ Bundesland	Bezeichnung	Kennzeichen/Merkmale (für die Auswahl der Projektschulen)	
		Organisationale/ schulische Merkmale	Familiäre/ personenbezo- gene Merkmale
Bremen, Programm »Schule macht sich stark« (2004 – 2009)	Schulen in kritischer Lage ¹	X	X
Berlin, Programm »School Turnaround« (2013 – 2017)	Schulen in kritischer Lage ²	X	X
Hamburg, Programm »23+ Starke Schulen«, (seit 2013)	Schulen in herausfordernder sozialer Lage ³ /Schulen in sozial herausfordernden Stadtgebieten ⁴ /Schulen in sozial benachteiligten Stadtteilen ⁵		X
Berlin, »BONUS-Programm« (seit 2014)	Schulen in schwieriger Lage ⁶		X
Nordrhein-Westfalen, Programm »impakt schul-leitung« (2015 – 2020)	Brennpunktschulen ⁷ /Schulen in sozial schwachem Umfeld ⁸ /Schulen an sozial schwachen Standorten ⁹ /Schulen in sozial deprivierter Lage ¹⁰ /Schulen in herausfordernden Lagen ¹¹		X
Schleswig-Holstein, Programm »PerspektivSchulen« (2019 – 2024)	Schulen in herausfordernder Lage ¹² /Schulen mit besonderen Herausforderungen ¹³	X	X

Tabelle 1: Bezeichnung von »besonders belasteten Schulen«/»Schulen mit besonderen Herausforderungen« in exemplarischen deutschen Bundesländern und Programmen

könnte folgende These formuliert werden: Je stärker ausgeprägt die Belastungs-Merkmale an der Schule sind, desto höher ist die Dysfunktionalität an den Schulen und desto weniger Veränderung lässt sich in Folge von spezifischen unterstützenden Programmen für die Entwicklung der Schule feststellen. In der wissenschaftlichen Begleitung von unterstützenden Schulentwicklungsprogrammen lässt sich aber auch nachverfolgen, wo Prozesse und Entwicklungen positiv verlaufen sind und wie die Wirkmechanismen haben greifen können. Die zu beantwortenden Fragen lauten: Welche Maßnahmen und Verfahren der Schulentwicklung (schulextern und -intern) führen an Schulen mit besonderen Herausforderungen zu positiven Veränderungen in den verschiedenen Formen der Qualität?

An den spezifischen Herausforderungen und Belastungssituationen ansetzen

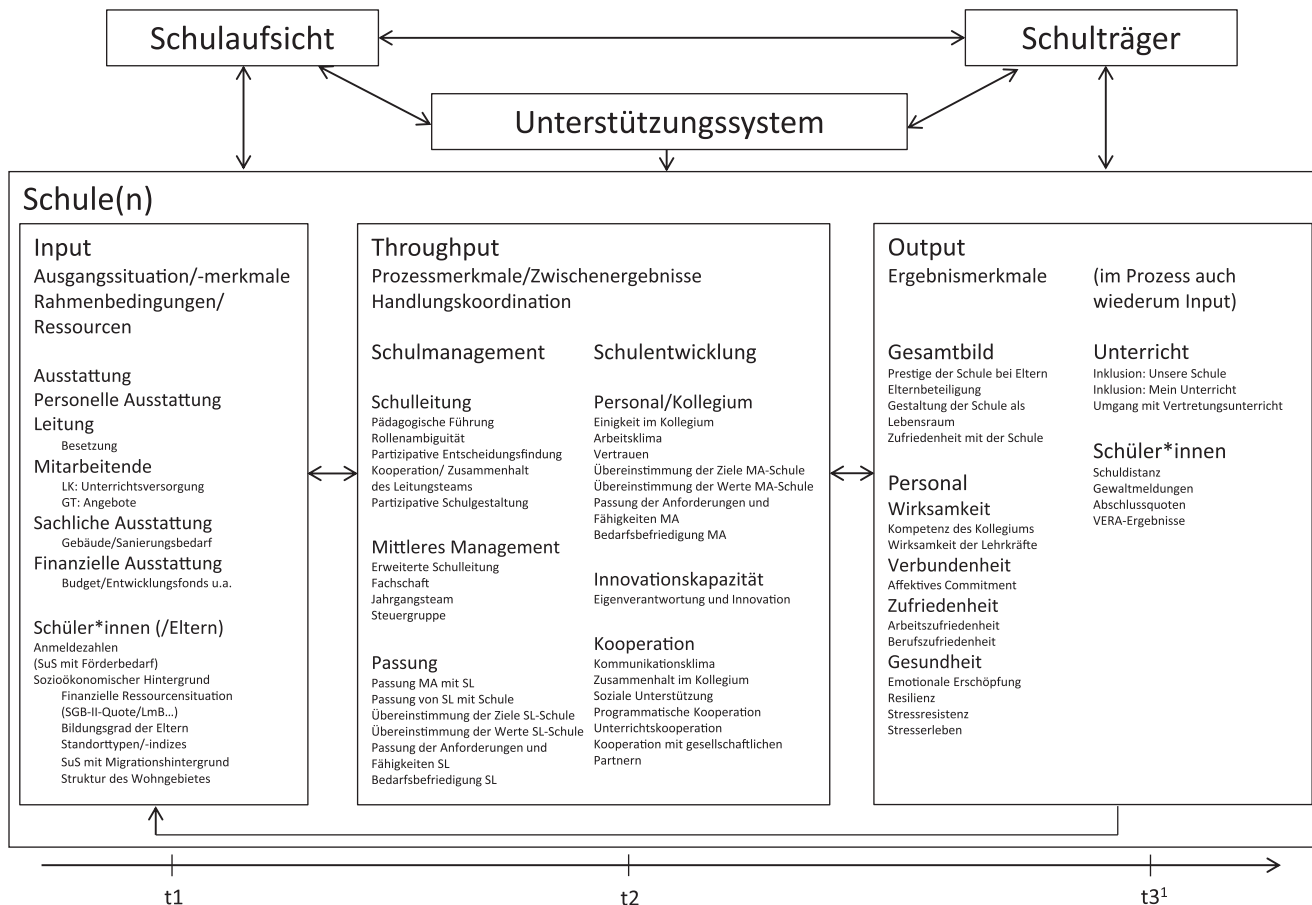
Wenn man die unterschiedlichen Belastungen und Herausforderungen besser versteht, kann diesen mit konkreten Maßnahmen gezielter begegnet werden, um wirksame (effektive und effiziente) Veränderung bzw. Verbesserung zu erzielen (s. a. Beitrag S. 163 ff. in dieser Ausgabe). Die schulische Veränderung soll dabei durch umfassende und passgenaue Prozesse der Schulentwicklung erreicht werden, die auf die Bedürfnisse von Schulen mit besonderen Herausforderungen zugeschnitten sind und die Handlungsfähigkeit der Schulen stärken sollen.

Schulen, die eine Schülerschaft mit einem hohen Anteil an familiär Benachteiligten aufweisen, müssen verstärkt erzieherisch arbeiten.

Schulen mit niedriger Ausprägung von Schulqualitätsmerkmalen müssen zunächst Strukturen der Handlungskoordination aufbauen. Fallen beide Belastungen zusammen, können Schulen durch das Zusammenwirken der einzelnen Faktoren in eine Abwärtsspirale gelangen. Schulqualitätsmerkmale der Schule können deutlich abnehmen, was wiederum zu weiteren negativen Veränderungen (Abnahme der Schülerzahlen, des Außenprestige, erhöhte Personalfuktuation etc.) führt.

Faktoren wie beispielsweise der sozioökonomische Status der Schülerschaft, sind aus Sicht der Schule kaum zu verändern (vgl. Kneip & Sommer 2019, S. 18). Dagegen kann die Einzelschule durch Verbesserung der innerschulischen Faktoren bedeutende Veränderungen herbeiführen: »Oft liegt das Problem des Versagens oder der mangelnden Effektivität der Schule nicht allein im Schulkontext, sondern auch oder gar allein im Entwicklungsstand der Schul- und Unterrichtsqualität.« (Holtappels et al. 2017, S. 18, siehe auch Beitrag S. 159 ff. in dieser Ausgabe). Als Defizite im innerschulischen Bereich von Schulen mit mangelnder Schulqualität werden unter anderem unzureichendes Führungshandeln (wenig Zusammenarbeit von Schulleitung und Kollegium), ineffektive Organisationsstrukturen und defizitäre Schulentwicklungskompetenz (unzureichender Umgang mit Daten, mangelnde Personalentwicklung, unrealistische Zielsetzung, erfolglose Strategien) erwähnt (vgl. Huber 2017, S. 39; Huber 2013). Daneben rücken heute vermehrt auch die Haltungen der Lehrkräfte zu ihren Schüler/-innen in den Fokus (siehe Beitrag S. 153 ff. in dieser Ausgabe).

In jüngster Zeit wird in politischen und wissenschaftlichen Debatten im deutschsprachigen Raum zuneh-



¹ Wiederholungsmessung aller Merkmale, um prozessuale Wechselwirkungen zu analysieren

Abb. 1: Strukturmodell (in Anlehnung an Cronbach 1972, zitiert in Ditton 2002, S. 776; vgl. auch Huber, Hader-Popp, & Schneider 2014, S. 19)

mend der Begriff School Turnaround verwendet, um Konzepte und Prozesse des Ausstiegs aus der besonderen Belastungssituation, aus der Krise, zu beschreiben. Als erstes hat diesen Begriff im deutschsprachigen Raum die Robert Bosch Stiftung genutzt mit dem Projekt »School Turnaround – Berliner Schulen starten durch«. Im aktuellen Diskurs besteht jedoch noch keine konsensuale Definition, schon gar keine Theorie oder einheitliche Taxonomie (vgl. Huberman, Parrish, Hannan, Arellanes, & Shambaugh, 2011). Grundsätzlich ist der Terminus dem Kontext von Schulentwicklungsstrategien insbesondere für Schulen in schwieriger bzw. kritischer Lage in den USA zuzuordnen (siehe auch Beitrag S. 155 ff. in dieser Ausgabe).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die jeweiligen Belastun-

gen und Herausforderungen sowohl auf Schülermerkmale als auch auf familiäre Merkmale und Merkmale auf Schulebene zurückzuführen sind. Ziel der Untersuchung von besonders belasteten Schulen bzw. Schulen mit besonderen Herausforderungen soll es sein, ihre Komplexität im Hinblick auf den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler/-innen, die Ausprägung von Schulqualität und negative Veränderungsprozesse zu untersuchen und in ihrem Zusammenwirken zu verstehen. Die Untersuchungen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zum Beispiel der Programme »impakt schulleitung« in Nordrhein-Westfalen und »PerspektivSchulen« in Schleswig-Holstein tragen dazu bei, die individuelle Beschaffenheit von Schulen mit besonderen Herausforderungen zu verstehen und in den jeweiligen Ausprägungen und unter-

schiedlichen Qualitäten mit den Veränderungen und Wirkungen durch Interventionsmaßnahmen in einen Zusammenhang zu stellen.

Fazit

Besondere Belastungsfaktoren und Herausforderungen für Schulen können unterschiedlich gelagert sein und komplex zusammenwirken. Wenn man die unterschiedlichen Belastungen und Herausforderungen besser versteht, kann diesen mit passgenauen Maßnahmen gezielter begegnet werden, um positive Veränderung und Wirksamkeit zu erzielen. In den meisten Fällen sind auf die jeweilige Situation zugeschnittene Interventionen, die die kontextuellen Merkmale beachten, erfolgversprechender. Zentral ist allerdings immer ein professionelles, profundes und persistentes Handeln der Schule und damit aller an Schule Beteiligten

in der Schulentwicklung gemäß der schulspezifischen Schulstrategie. ■

Literatur

Eine Literaturliste kann über die Redaktion (jeanett.meli@wolterskluwer.com) bezogen werden.

Linktipp:
www.Bildungsmanagement.net/
SVS

Fußnoten

- Quelle: Ilseemann, C. v. & Reese, M. (2006). »Schule macht sich stark«. Das Bremer Aktionsprogramm zur Förderung von Schulen in kritischer Lage – erste Erkenntnisse für die Praxis. Pädagogische Führung, 17 (2), 87–90.
- Quelle: Robert Bosch Stiftung (2018). Pilotprojekt »School Turnaround – Berliner Schulen starten durch« (2013–2017). Zentrale Erkenntnisse und Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitstudie. Zugriff am 28.07.2020 unter https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2018-09/School_Turnaround_Begleitstudie.pdf.
- Quelle: <https://www.hamburg.de/23plus/>.
- Quelle: <https://www.hamburg.de/23plus/6034092/projektbeschreibung/>.
- Quelle: <https://www.hamburg.de/23plus/6034092/projektbeschreibung/>.
- Quelle: Maaz, K., Böse, S., & Neumann, M. (2016). BONUS-Studie. Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bonus-Programms zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage in Berlin: Zwischenbericht über die erste Schulleiterbefragung aus dem Schuljahr 2013/2014. Berlin: DIPF. Zugriff am 27.07.2020 unter <https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/steubis/bonus-studie-zwischenbericht>.
- Quelle: Hallay, M. (2018). Professionelles Schulleitungshandeln stärken. Neue Unterstützungsformate für Schulleiterinnen und Schulleiter. Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen, 29 (3), 81–82.
- Quelle: Wübben Stiftung (2020). Impact Schulleitung. Curriculum der Akademien. Düsseldorf.
- Quelle: Wübben Stiftung (2018). Impact Schulleitung – Chancen und Nutzen für die Schul- und Führungskräfteentwicklung. Referat anlässlich der Herbsttagung Netzwerk Schulentwicklung. Düsseldorf.
- Quelle: Klein, E. D. (2017). Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. In: DuE-Publico: Duisburg-Essen Publications Online, University of Duisburg-Essen, Germany.
- Quelle: Klein, E. D. (2017). Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. In: DuE-Publico: Duisburg-Essen Publications Online, University of Duisburg-Essen, Germany.
- Quelle: Schleswig-Holstein. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2019). PerspektivSchulen SH. Ein Programm zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler sowie der multiprofessionellen Teams an Schulen in herausfordernder Lage. Vortrag vom 8. April 2019 in Kiel.
- Quelle: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/III/Presse/PI/2019/April_2019/III_PerspektivSchulen.html.

Handbuch für Steuergruppen

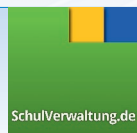
Die Zeiten, in denen Sie als Schulleitung die Schulentwicklungsprozesse Ihrer Schule allein gesteuert haben sind längst passé. Steuergruppen übernehmen heute wichtige Aufgaben des Schulmanagements. Und mit den steigenden Anforderungen an Schulen wird die Aufgabe des Gremiums immer bedeutsamer.

Ihre Arbeit beinhaltet im Rahmen des Qualitäts- und Schulentwicklungsmanagements der Schule u.a. die Initiierung und Umsetzung einzelner pädagogisch-

didaktischer Projekte, das Erstellen und Fortschreiben des Schulprogramms, die Planung und Koordinierung schulspezifischer Fortbildung.

Aus dem Inhalt:

- Grundlagen, Spannungsfelder, Machbarkeit und Gelingensbedingungen von Steuergruppenarbeit
- Die Arbeit der Steuergruppen in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements



Jetzt Premium-Mitglied werden – so einfach geht's:

- ✓ Gehen Sie gleich online auf www.schulverwaltung.de
- ✓ Registrieren Sie sich in wenigen Schritten als Premium-Mitglied.
- ✓ Schon können Sie **all Ihre bereits gekauften Produkte kostenlos online** freischalten und nutzen.

SHOP



www.schulverwaltung.de



Wolters Kluwer

Wolters Kluwer Deutschland GmbH
Güterstraße 8 • 96317 Kronach
Telefon 0800 6644531 • Telefax 09261 9694111
www.schulverwaltung.de • schule@wolterskluwer.de



Stephan G. Huber (Hrsg.)

Handbuch für Steuergruppen

Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement

Nur Printausgabe

4. überarbeitete und erweiterte Auflage 2020, 752 Seiten, ISBN 978-3-556-06568-6, **64,95 €**

Nur Onlineausgabe

bestellen unter www.schulverwaltung.de
Art.-Nr. 66600277, **64,95 €**

58,45 € statt sonst 64,95 €

JETZT! 10% Rabatt auf die Online-Ausgabe für Premium-Mitglieder von Schulverwaltung.de