

Stephan Huber/Daniel Muijs

Mission failed?

Was die englische Schulforschung über schlechte Schulen herausgefunden hat

Sind schlechte Schülerleistungen immer nur eine Folge schlechten Unterrichts? Dass dies zu schlicht gedacht ist, zeigen die Ergebnisse der englischen Forschung zu „failing schools“. Wie Schulversagen und Schülerversagen zusammenhängen, zeigt dieser Blick über den deutschen Tellerrand.

Seit den 1970er Jahren gibt es Forschungen 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 (siehe auch die Beiträge von Lipowsky, S. 26ff. und Terhart, S. 20ff. in diesem Heft). Die Schulwirksamkeitsforschung hat zudem herausgefunden, was erfolgreiche Schulen gemeinsam auszeichnet und Merkmalskompilationen zusammengestellt (Hubert, 1999).

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 gewachsen. *Failing schools* sind ein öffentliches Thema geworden und sie sind Gegenstand vielfältiger bildungspolitischer Interventionen.

Was sind *failing schools*?

In England sind *failing schools* eine Untergruppe ineffektiver Schulen – Schulen, die in landesweiten Tests oder Abschlussprüfungen nicht annehmbare Leistungsniveaus erreicht haben. Solche Schulen werden auch *identified schools* oder neuerdings *schools in challenging circumstances* bzw. *under special*

measures genannt. *Failing schools* sind häufig Schulen in höchst problematischen Wohnumfeldern, was kaum erstaunt, weil der familiäre sozioökonomische Hintergrund in engem Zusammenhang mit der Schülerleistung steht.

Problematisch ist indes, dass das „Office of Standards in Education“ (Ofsted) und die Regierung anscheinend kein großes Augenmerk auf den Einzugsbereich und die Schülerschaft der Schulen richten, wenn sie entscheiden, einer Schule *special measures* aufzuerlegen.

Was die Bildungspolitik nicht berücksichtigt: Die Forschung ist deutlich über einen

Schulentwicklung kann die schwierigen sozialen Umstände, in denen die Schüler außerhalb der Schule leben, nicht gänzlich auffangen.

rein *outcome*-orientierten Ansatz hinaus. Sie bevorzugt ein anderes Vorgehen, den *value-added*-Ansatz. Hier werden Daten zu zwei Zeitpunkten erhoben und in Beziehung gesetzt, so etwa die Leistungen einer Schülergruppe bei Schuleintritt und dann beim Schulabschluss. Der „Wert“, den die Schule „dazu addiert“ hat, wird dann als Leistung der Schule dargestellt.

Es ist offensichtlich, dass je nach Ansatz unterschiedliche Schulen als effektiv und „gut“ identifiziert werden – beim *value-added*-Ansatz eher diejenigen, die Schülerdefizite am besten kompensieren. Mit dem *value-added*-Ansatz konnte nachgewiesen werden, dass viele Schulen mit sozial benachteiligten Einzugsgebieten hervorragende

Arbeit leisten und dass etwa 44 % der insgesamt von Ofsted erfassten Schulen falsch eingeordnet waren (Gray, 2004).

Eine Merkmalsbeschreibung von *failing schools*, die den sozialen Hintergrund der Schule nicht in Betracht zieht, weist also aus wissenschaftlicher Sicht fundamentale Fehler auf.

Warum werden Schulen zu *failing schools*?

Vermutlich kommen verschiedene Aspekte zusammen, wie erste Studien zeigen. Darunter sind folgende:

► Schulleitung:

Häufig sind in *failing schools* Schulleitungen mit geringen Kompetenzen zu finden, die zudem ein schlechtes Verhältnis zum Kollegium haben. Dysfunktionale Arbeitsbeziehungen resultieren aber auch aus einem Mangel an Wahrnehmung der realistischen Situation, in der sich die Schule befindet.

► Zusammenarbeit im Kollegium:

Ebenso 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 Strukturen (Hargreaves, 2004).

► **Fluktuation im Kollegium:**

Die besonderen Belastungen der Arbeit in solchen Schulen führen zu höherer Fluktuation im Kollegium, was eine kontinuierliche pädagogische Arbeit erschwert.

► **Qualifikation der Lehrkräfte:**

Da sich die Lehrer direkt bei den Schulen bewerben, haben Schulen in benachteiligten Gegenden größere Schwierigkeiten, qualifizierte Lehrkräfte zu gewinnen als Schulen in Mittelklasseumgebungen.

► **Fluktuation bei den Schülern:**

Oft leben in den so genannten problematischen Wohnumfeldern Menschen mit Migrationshintergrund. Ein Teil dieser Familien zieht wieder weg, sobald sich eine Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt ergibt. Die Schule kann die Schüler nur für vergleichsweise kurze Perioden unterrichten und muss immer wieder neue Schülerpopulationen integrieren.

platz ein wichtiges Entscheidungskriterium für die Wahl der Schule.

► **Fazit: Abwärtsspirale!**

Während für eine erfolgreiche Schule eine positive Eigendynamik entstehen kann, kann sich für eine nicht-erfolgreiche Schule genau die gegenteilige Dynamik ergeben. Verschärft durch den Wettbewerb der Schulen untereinander, geraten *failing schools* in eine Abwärtsspirale: ungünstigere Reputation, Verschlechterung der Schumatmosphäre, abnehmende Identifikation der Schüler und Lehrer mit der Schule, sinkende Schülerzahlen, Kürzung der Ressourcen, Ausbleiben von Bewerbungen gut qualifizierter Lehrer, schlechterer Unterricht, sinkende Schülerleistungen, schlechtere Resultate in den landesweiten Tests, schlechtere Position in den nächsten *league tables*. Ein pädagogischer Alptraum ist in England bereits wahr geworden: Zu den gewohnten „Klassen in Schu-

Rechenschaftslegung. Die an Schule beteiligten Akteure sind damit schnell überfordert. Zudem werden strukturelle Defizite als persönliches pädagogisches Versagen interpretiert und tatsächlich vorhandene Entwicklungspotenziale nicht genutzt.

Zur Verbesserung von *failing schools* wurde in England eine Reihe von forschungsgestützten Lösungsvorschlägen erarbeitet. Wir skizzieren wiederum die wichtigsten:

► **Reconstitution:**

Dieses Verfahren meint eine grundlegende Neugestaltung, wobei die *failing school* vorübergehend geschlossen und später wieder eröffnet wird – und zwar mit neuer Schulleitung, teilweise neuem Kollegium und gewöhnlich auch mit einem neuen Namen. In diesem Prozess werden auch die Gebäude teilweise oder ganz renoviert. Einerseits scheint dieses Verfahren durchaus Sinn zu machen, weil es der Bedeutung der Schulleitung und der Bedeutung der Qualitäten des Kollegiums Rechnung trägt. Andererseits muss bedacht werden, dass *reconstitution* als Strategie zu durchaus unterschiedlichen Ergebnissen geführt hat. Dafür gibt es mehrere Gründe: Auch wenn die Schulen unter anderen Vorzeichen wiedereröffnet werden, haben sie immer noch dasselbe schwierige Einzugsgebiet. Erschwerend kommt hinzu, dass andere Schulen aus der Umgebung inzwischen die besten Schüler abgeworben haben. Der schlechte Ruf dieser Schulen bleibt dann bestehen. Entsprechend schwierig ist es, qualifizierte Lehrer zu motivieren, sich an *failing schools* zu bewerben (Huber, 2002).

► **Kooperation und der Aufbau von Schulnetzwerken:**

Erfolgreicher als *reconstitution* scheint ein Ansatz zu sein, der auf verstärkte Zusammenarbeit verschiedener Schulen miteinander als Entwicklungsstrategie setzt. Vier größere nationale Initiativen in England im Besonderen („*Excellence in Cities*“, „*The Leadership Incentive Grant*“, „*Networked Learning Communities*“ und „*School Federations*“) haben eine Fülle von Kooperationsarrangements angeregt. Erste Forschungsergebnisse zeigen, dass andere Schulen in diesem Zusammenhang sehr wirksame Partner sein können, auch zusätzlich zu Universitäten oder anderen Kooperationspartnern der Schulentwicklung. Diese Unterstützung muss langfristig ausgerichtet sein, um nachhaltige Effekte zu erzielen (West et al. 2006; Muijs et al., 2006).

► **Inspektion und Rechenschaftslegung:**

Die englische Schulinspektion wurde oft kritisiert, keine positiven Wirkungen zu haben. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass der ex-

Dezentralisierung der Steuerungspolitik und höhere Eigenverantwortung der Schulen können die Probleme schlechter Schulen sogar verschärfen.

► **Kompetenzen der Schüler:**

Viele 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.

► **Verhaltensauffälligkeiten der Schüler:**

Schulschwänzen ist an *failing schools* besonders ausgeprägt. Auch ist die Gewaltbereitschaft höher. Dies steht vermutlich im Zusammenhang mit dem familiären Hintergrund, mit den eher schlechten Schulerfahrungen der Eltern und deren geringer Wertschätzung für Bildung.

► **Schwierige Bedingungen im Elternhaus:**

Da *failing schools* in benachteiligten Gebieten liegen, gibt es zumeist zusätzlich größere soziale Probleme in den Elternhäusern, die in den Unterricht hineinwirken: erhöhte Arbeitslosigkeit, Gesundheitsdefizite, Mangelernährung und eine ganze Reihe von Erziehungsproblemen, gepaart mit Sprachschwierigkeiten.

► **League tables:**

In England ist es üblich, die Ergebnisse aller Schulen in landesweiten Tests oder bei der Schulinspektion in so genannten *league tables* (landesweiten Schulranglisten) in den führenden Tageszeitungen zu veröffentlichen. Für interessierte Eltern ist der Rang-

platz ein wichtiges Entscheidungskriterium für die Wahl der Schule.

„Klassen von Schulen“ hinzugekommen (Huber, 2002). Es wäre jedoch zu einfach gedacht, dieses Phänomen ausschließlich auf die Schulen in sozialen Brennpunkten zu beschränken, denn es gibt auch Untersuchungen von Ofsted, nach denen auch Schulen in sogenannten „Mittelklasseumgebungen“ betroffen sind. Hier gibt es allerdings noch einigen Forschungsbedarf.

Wie kann *failing schools* geholfen werden?

Zu warnen ist vor eher „kurzatmigen“ Maßnahmen: Zwar gibt es eine Vorliebe für kurzfristig angelegte Lösungsansätze, die schnelle Besserung versprechen. Langfristig betrachtet sind das aber nicht immer die sinnvollsten. „*What gets rewarded gets done*“, heißt dann die Maxime; und das ist vielleicht das Besorgniserregendste in diesen Prozessen. Dezentralisierung der Steuerungspolitik und höhere Eigenverantwortung der Schulen können die Probleme schlechter Schulen sogar verschärfen – ein in der deutschen Diskussion zur Selbstständigen Schule noch kaum beachteter empirischer Befund.

Andererseits erfahren *failing schools* häufig zu viel Interventionen, eher im Sinne einer staatlichen Überwachung denn als wirksame Unterstützung. Interventionen kommen zu spät und dann zu stark mit dem Fokus auf

terne Druck einer Inspektion durchaus nötig sein kann, damit Schulen ihre Probleme erkennen und Verbesserungsinitiativen starten (Ainscow et al., 2004). Externe Rechenschaftslegung kann als notwendiger Antrieb für Veränderungen genutzt werden, wenn nach einer Rückmeldung entsprechende Unterstützung und Verbesserungsprogramme folgen.

► **Stärkung der Schulleitung:**

Kooperative Schulleitung wird in England insgesamt als wirksam und nachhaltig angesehen. Es gibt aber eine Reihe von Hinweisen, dass dies gerade für *failing schools* nicht zwingend zu den erhofften Effekten führt. Vor allem in den Einstiegsphasen scheint eine starke und eher direktive Führung notwendig. Mit zunehmendem Aufbau einer auf pädagogische Ziele ausgerichteten Schulkultur, die gemeinsam getragen wird, sind kooperative Ansätze des Schulmanagements sinnvoll (Chapman, 2005).

► **Transparente Zielvorstellungen:**

Ein wichtiger Teil der Arbeit der Schulleitung besteht darin, eine mit dem Kollegium geteilte klare Zielvorstellung (*shared vision*) aufzubauen.

► **Intensive Fortbildung:**

Das Kollegium muss sich intensiv fortbilden, um die notwendigen erzieherischen Kompetenzen auszubauen; es muss mehr Verantwortung erhalten, um zu einer wirklichen Lerngemeinschaft zusammenzuwachsen (Hargreaves, 2004).

► **Curriculumrevision:**

Oft sind die schulspezifischen Curricula schlecht an die Bedürfnisse der Schüler an-

gepasst. Inzwischen sind schulspezifische Lehrplanänderungen in England einfacher geworden. So werden zum Vorteil der leistungsschwächeren Schüler stärker berufsbezogene Bildungsinhalte einbezogen. Diese Schüler profitieren auch mehr von integrierten Curricula (Muijs et al., 2005).

► **Klare Strukturierung der Lehr-Lernprozesse:**

Auch in England gibt es deutliche empirische Belege dafür, dass Schüler mit schwierigerem sozialem Umfeld eine sehr klare Struktur und mehr positive Verstärkung von Seiten der Lehrenden brauchen. Die Lerninhalte an Alltags Erfahrungen zu koppeln und die praktische Anwendung des Gelernten zu betonen, ist für solche Schüler besonders wichtig.

Resümee

All diese Faktoren haben Anteil an der Verbesserung, aber sie stellen nicht ein Erfolgsrezept dar. Unterschiedliche Ansätze sind nötig, maßgeschneidert für die individuellen Umstände der einzelnen Schule. Nötig ist eine positive und an pädagogischen Zielen ausgerichtete Schulkultur, in der sich alle Beteiligten als eingebunden, wichtig und wirksam erleben (Huber 2006). Von zentraler Bedeutung ist dabei die Schulleitung.

Indes ist die Wirkung aller schulischen Maßnahmen limitiert. Wir erinnern uns: *Failing schools* sind erstens häufig in benachteiligten Umgebungen zu finden und zweitens erklärt der Effekt einer Schule etwa 10 bis 40 % der Varianz der Schülerleistungen. Damit ist klar, 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. Eine wie gut auch immer gemeinte und professionell durchgeführte Schulentwicklung kann die schwierigen sozialen Umstände, in denen die Schüler außerhalb der Schule leben, nicht gänzlich auffangen. Der Schlüssel zu einer Verbesserung der Lernergebnisse liegt letztlich im politischen Handeln insgesamt und in speziell auf die Bildungsregion zugeschnittenen Maßnahmen gegen die Armut, Bildungsferne, Arbeitslosigkeit, gesundheitliche Defizite, defizitäre Wohnumstände, Erziehungsschwächen und vieles mehr. ■

Literatur

- Ainscow, M., West, M. & Nicolaidou, M. (2004). *Putting Our Heads Together: A Study of Headteacher Collaboration as a Strategy for School Improvement*. In Clarke, P. (ed.). *Improving Schools in Difficulty*. London: Continuum.
- Chapman, C. (2005). *School Improvement through External Intervention?* London: Continuum.
- Gray, J. (2004). *Some Issues and Problems in Evaluating Changes and Improvements in 'Low Performing Schools'*. In Clarke, P. (ed.). *Improving Schools in Difficulty*. London: Continuum.
- Hargreaves, A. (2004). *Distinction and Disgust: The Emotional Politics of School Failure*. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 27–41.
- 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. (2002). *Schulentwicklung in England und Wales*. *Pädagogik*, 2, 43–47.
- Hubert, S. G. (2006). *OECD Leadership Activity: Country Report England. Länderbericht für die OECD*. Paris: OECD.
- 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.
- Muijs, D., Ainscow, M. & West, M. (2006). *Why Network? Theoretical Perspectives on the value of networking and collaboration*. Nottingham: NCSL.
- West, M., Ainscow, M. & Muijs, D. (2006). *Improving schools in complex and challenging circumstances: a summary of evidence regarding school-to-school collaboration*. Nottingham: NCSL.

FRIEDRICH JAHRESHEFT

Best.-Nr.: 90025
€ 16,50; für Abonnenten: € 10,00



GUTER UNTERRICHT

Maßstäbe & Merkmale
Wege & Werkzeuge

FRIEDRICH
tr

EXTRA: HILBERT MEYER – Übungen zum guten Unterricht