

Handreichung Schulentwicklung



Abteilung 43
Gesundheit, Bildung, Soziale Sicherheit

Handreichung Schulentwicklung

Eschborn, Dezember 2003

Herausgeber:

Deutsche Gesellschaft für
Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH
Postfach 5180
65726 Eschborn
Internet:<http://www.gtz.de>

Abteilung 43
Gesundheit, Bildung, Soziale Sicherheit
Projekt „Reformansätze zur Schulentwicklung“

Autorin: Renate Schüssler im Auftrag der GTZ

Verantwortlich: Gert Flaig, Abt. 4316

Koordination: Johanna Hopf

Druck und Vertrieb:
Universum Verlagsanstalt, 65183 Wiesbaden

VORWORT

Die Bildungssysteme – insbesondere das allgemeinbildende Schulwesen - erfüllen in vielen Ländern nicht die Erwartungen, die man in sie gesetzt hat, um eine Bildung für alle in ausreichender Qualität zu gewährleisten. Die Ursachen dafür scheinen weitgehend bekannt und sind oft diskutiert worden. Nicht erst die Ergebnisse der PISA-Studien deckten aber auf, dass man wichtige Zusammenhänge nicht deutlich genug gesehen oder aber ignoriert hatte. Dazu gehört sicherlich die Rolle der Schule als Organisation, die guten, effektiven Unterricht und sinnvolles Lernen ermöglichen und alle Schülerinnen und Schüler zu einem Schulabschluss führen soll, der relevant für ihr weiteres Leben ist.

In wenigen Projekten und Programmen im Bildungsbereich, die von der GTZ unterstützt wurden, hat man bisher auf den Stellenwert der Einzelschule für gelingendes Lernen besonders geachtet. Um hier eine Lücke zu füllen und das Augenmerk stärker auf die Wichtigkeit von Schule und Schulorganisation zu richten, führte die GTZ eine Eigenmaßnahme durch, die das Ziel verfolgte, erste konzeptionelle Vorschläge zur pädagogischen Schulentwicklung unter Bedingungen in Entwicklungsländern zu erarbeiten. Dazu wurde die in Deutschland geführte und umfangreich dokumentierte Diskussion auf den Bedarf in unseren Partnerländern hin ausgewertet und die wichtigsten Ergebnisse wurden dokumentiert. Besonders wichtig schien uns, zur Begriffsklärung beizutragen und eine Diskussionsgrundlage zu schaffen, die auf eigenen praktischen Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen in den Projekten aufbaut. Die selbst in Deutschland unter Schulpraktikern umstrittenen Konzepte und Theorien wurden darauf hin befragt, ob sie unter den Bedingungen in unseren Partnerländern überhaupt umsetzbar sind und zu besseren Unterrichts- und Lernergebnissen beitragen können. Dazu wurde eine Feldforschung in Peru durchgeführt und dokumentiert.¹ Die Studie enthält unter anderem Befragungsinstrumente und eine ausgewählte Bibliographie. Damit dürfte sie eine gute Grundlage dafür sein, auch in anderen Ländern mit wenig Aufwand Schulentwicklungsprozesse zu untersuchen, zu verbessern oder in Gang zu setzen.

Als nächster Schritt innerhalb der Eigenmaßnahme wurde eine Projektbefragung zum Thema durchgeführt. Sie kam zum Ergebnis, dass es sich auch oder gerade unter schwierigen Ausgangsbedingungen lohnt, Schulentwicklung anzustoßen und aktiv zu begleiten. Die Ergebnisse und Instrumente dieser Befragung sind ebenfalls dokumentiert und flossen in die hier präsentierte „Handreichung Schulentwicklung“ mit ein.

Mit der Veröffentlichung der Handreichung ist die Eigenmaßnahme der GTZ abgeschlossen.

¹ Modelos de desarrollo educativo institucional en el Perú, informe educativo no. 95, octubre 2002.

Das Thema Schulentwicklung innerhalb der Bildungsprogramme der GTZ bedarf aber weiterer und intensiverer Anstrengungen. Neuere Diskussionen „nach PISA“ verweisen vehement auf die neue, verantwortlichere Rolle von Schule, die in weitgehender Autonomie gesetzte Bildungs(mindest)standards umsetzt und über ihr Tun Rechenschaft ablegt.

Der Beginn einer stärkeren Wirkungsorientierung von Bildungsmaßnahmen, gebietet es geradezu, darauf zu achten, wie die Organisation Schule beschaffen sein soll und welche Prozesse sie beherrschen muss, um die gewünschten Wirkungen zu erzielen. Das simple Input-Output-Modell („Rein-durch-raus“), das davon ausging, dass sich eine wie auch immer geartete Ressourceneingabe (Lehrkräfte, Infrastruktur, Materialien, Lehrpläne) über wie auch immer gestaltete Prozesse (Unterricht, Prüfungen) in wenig spezifizierte Ergebnisse (Schulabschluss, Schulabgang) verwandelt, ist wohl nicht länger tragfähig. Dies gilt um so mehr für unsere Partnerländer, wo die Ressourcen noch weit knapper sind und die Schulleistungen, wie nicht anders zu erwarten, selbst im Vergleich zu den ernüchternden Ergebnissen in Deutschland einem Desaster gleich kommen.

Bisher hat die GTZ zwar noch wenige dokumentierte und systematische Erfahrungen zum Thema. Da jedoch klar abzusehen ist, dass Beratungsleistungen für Schulentwicklungsprozesse verstärkt notwendig und auch nachgefragt werden, soll „Schulentwicklung“ als eigenständiges und marktfähiges Produkt weiter bearbeitet werden.

Wir möchten an dieser Stelle allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Programmen und Projekten danken, die an den Befragungen aktiv teilgenommen haben. Besonderer Dank gilt dem Lehr- und Leitungspersonal an peruanischen Schulen, die mit viel Engagement an der Feldforschung teilgenommen haben. Wir hoffen, dass die Erfahrungen und Anregungen aller Kolleginnen und Kollegen in diesem Dokument in verständlicher Weise wieder zu finden sind und dass es zu weiterer – auch kontroverser - Diskussion anregt.



Gert Flaig
Seniorfachplaner
Abt. Gesundheit, Bildung, Soziale Sicherheit

Eschborn, Dezember 2003

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Teil 1: Schulentwicklung – Was ist das?	1
1.1 Hintergründe und Begründungszusammenhang	1
1.2 Schulentwicklung – ein systemischer Ansatz	1
1.3 Schulentwicklung als Organisationsentwicklung	2
1.4 Schulentwicklung als Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung.....	3
1.5 Schulentwicklung und Öffnung	4
1.6 Schwierigkeiten und Blinde Flecken	4
Teil 2: Schulentwicklung aus Projektsicht	7
Teil 3: Ideenbörse Schulentwicklung –Anregungen aus der Praxis in Süd und Nord	13
3.1 Elemente von Schulentwicklung.....	13
3.2 Instrumente von Schulentwicklung	14
3.2.1 Phasenmodelle strukturieren den Schulentwicklungsprozess.....	14
3.2.2 Instrumente für Bestandsaufnahme, Bedarfsanalyse und Evaluation	14
3.3 Beispiele für Maßnahmen im Bereich Organisationsentwicklung.....	19
3.3.1 Schulprofil und Schulprogramm: Herzstück der Schulentwicklung.....	20
3.3.2 Erweiterte Schulleitung und Steuergruppe	20
3.3.4 Evaluations- und Qualitätssicherung	22
3.4 Beispiele für Maßnahmen im Bereich Personalentwicklung.....	23
3.4.1 Schulentwicklungsberatung.....	23
3.4.2 Interne Fortbildungen und Teamentwicklung.....	24
3.4.3 Gegenseitige Unterrichtsbesuche und kollegiale Supervision.....	24
3.5 Beispiele für Maßnahmen im Bereich Unterrichtsentwicklung.....	25
3.5.1 Innovative Unterrichtsmethoden.....	25
3.5.2 Methodenlernen mit Schülerinnen und Schülern.....	26
3.5.3 Mehr Gewicht für pädagogische Fragestellungen	26
3.5.4 Abholen der Schülerinnen und Schüler bei ihren Problemen	27
3.5.5 Weitere Innovationen.....	27
3.6 Beispiele für Maßnahmen im Bereich Öffnung der Schule	28
3.6.1 Zusammenarbeit mit Gemeinden und außerschulischen Institutionen.....	28
3.6.2 Zusammenarbeit mit den Eltern	29
3.6.3 Dezentralisierung der Finanzierung.....	30
3.6.4 Partizipation von Schülerinnen und Schülern	31
3.6.5 Netzwerke und Kooperation mit anderen Schulen	31
3.6.6 Integrale Ansätze.....	31
4. Literaturverzeichnis.....	33

TEIL 1: SCHULENTWICKLUNG – WAS IST DAS?

Schulentwicklung, Einzelschulentwicklung, Schulautonomie, teilautonome Schule, Dezentralisierung von Schule – mit diesen Begriffen wird einer der populärsten Schul-Reformansätze der letzten Jahre zu umschreiben versucht. Was aber verbirgt sich hinter den variierenden Begrifflichkeiten?

In vielen Ländern ist eine Verlagerung von Systemstrategien, die sich auf das ganze Schulsystem oder dessen Teilkomponenten beziehen, zur „Einzelschule als pädagogischer Handlungseinheit“² zu beobachten. Die Begriffe Schulentwicklung, Schulautonomie und Dezentralisierung von Schule markieren somit die Hinwendung zu mikrostrukturellen Reformansätzen. Schulentwicklung³ zielt auf die Entwicklung der Einzelschule „von unten“ durch Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Öffnung nach außen.

1.1 Hintergründe und Begründungszusammenhang

Ausgehend von Überlegungen zur Gestaltung einer 'guten Schule' erlebt das Konzept der Einzelschulentwicklung bzw. der Schulautonomie vielerorts eine Konjunktur. Mit der Hinwendung zu Einzelschule soll gewachsener gesellschaftlicher Heterogenität Rechnung getragen werden. Argumentiert wird, dass Gesamtsystemstrategien häufig realitätsfern seien, da sie mit homogenen Verbesserungsvorschlägen auf heterogene Bedingungen antworten würden. Auch in vielen Ländern in Lateinamerika, Asien und Afrika gilt das Konzept der Schulautonomie als Strategie, um die Qualität der schulischen Arbeit zu erhöhen. Neben einer Verbesserung des Unterrichts, hofft man im Rahmen allgemeiner Dezentralisierungspolitiken auf eine effizientere Erfüllung schulischer Aufgaben. Im Rahmen wachsenden Rechenschaftsdruckes, der sich vornehmlich aus der Argumentation einer besseren Verwendung öffentlicher Mittel ergibt, wird verstärkt der Ruf nach Effizienz und Effektivität in die Einzelschule hineingetragen.

1.2 Schulentwicklung – ein systemischer Ansatz

Einzelschulentwicklung setzt auf eine Verbesserung der schulischen Arbeit „von unten“ und ist eine Synthese aus **Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung**. Ferner wird im Rahmen von Einzelschulentwicklung im allgemeinen auch die reformpädagogische bzw. die in den *Community-Education*-Ansätzen enthaltene Forderung nach einer **Öffnung** der Schule neu belebt.

² Fend 1986.

³ Im folgenden werden die Begrifflichkeiten Schulentwicklung, Schulautonomie und Dezentralisierung von Schule synonym verwendet.

Schulentwicklung umfasst die gleichermaßen zu berücksichtigenden Ebenen:⁴

1. „**Intentionale Schulentwicklung**“ als bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen
2. „**Institutionelle Schulentwicklung**“ mit dem Ziel, Lernende Schulen zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern
3. „**Komplexe Schulentwicklung**“, die auch die Kopplung zwischen Einzelschule und Gesamtsystem in den Blick nimmt

1.3 Schulentwicklung als Organisationsentwicklung

Eine der Hauptsäulen, die sich mit dem Konzept von Schulentwicklung bzw. Schulautonomie verbindet, ist die Einbeziehung von **Organisationsentwicklungsstrategien**. Viele der aktuellen Veränderungsstrategien setzen bei der Wahrnehmung von Schulen als Organisationen mit besonderer Organisationsgestalt an. Demnach sind Schulen nicht nur Lernorganisationen, d. h. für die Organisation systematischer Lernprozesse zuständig, sie sind als Organisationen auch selbst zu Lernprozessen fähig.

Holly and Southworth versuchten als eine der ersten die Vorstellung der „Lernenden Organisation“ auf die Schule zu übertragen: *“In the Learning School: the focus is on children and their learning, individual teachers are encouraged to be continuing learners themselves, [...] the ‚staff‘ is encouraged to collaborate by learning with and from each other, [...] the school as an organization is a ‚learning system‘, the headteacher is the leading learner”*⁵

Aufgabe schulischer Organisationsentwicklung ist es, Umweltfeedback zu erheben und darauf zu reagieren, Wissen nutzbar zu machen, zu verbreitern, zu integrieren und miteinander abzustimmen sowie gemeinsame Ziele zu entwickeln und zu verfolgen.

Nach Senge sind die zentralen Lerneinheiten in einer lernenden Organisation **Teams**.⁶ Hieraus ergeben sich große Herausforderungen für die schulische Organisationsentwicklung, da Lehrerinnen und Lehrer in der Regel als Einzelarbeiter agieren und nicht oder kaum über Organisationsbewusstsein verfügen. Vorherrschend ist weitgehend die Perspektive ‚Ich und meine Klasse‘ anstelle der Sichtweise ‚Wir und unsere Schule‘. Hier setzt Schulentwicklung an, indem sie Organisationsprozesse unter den Lehrkräften stärkt und die Teamarbeit in Kollegien fördert. Idealerweise geht dies einher mit einer Verflachung von Hierarchien beispielsweise durch eine Erweiterung und **Demokratisierung der Schulleitung** und die stärkere Einbeziehung der schulischen Akteure nicht nur in die Ausführung, sondern auch in die Planung und Evaluierung von schulischen Entwicklungsaufgaben.

⁴ Rolff 1998, 326f.

⁵ Holly/Southworth 1989, 3f.

⁶ Senge 1999, 284ff.

Schulentwicklungsprozesse werden in der Regel eingeleitet durch eine gemeinsame **Bestandsaufnahme** und **Bedarfsanalyse**, die helfen sollen, die vorhandenen Vorstellungen von einer ‚idealen Schule‘ bewusst zu machen, miteinander auszuhandeln und abzustimmen, zu systematisieren und in konkrete Planungsschritte zu gießen. Dieser Prozess mündet in der Erstellung eines **Schulprogramms**, welches der schulischen Entwicklungsarbeit die Richtung gibt, die Außendarstellung der Schule unterstützt und das als Grundlage für die spätere Evaluation der Schulentwicklung dient. Mit der Schulentwicklung beauftragte **Steuergruppen**, die dynamischer arbeiten als ganze Kollegien, können bei der Initiierung von Innovationen sehr hilfreich sein.

1.4 Schulentwicklung als Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung

Das Hauptanliegen schulischer Entwicklung sollte dem originären Auftrag der Schule geschuldet sein und auf die Verbesserung von Erziehung, Unterricht und Lehr-Lern-Prozessen abzielen. Deswegen sollte der Schwerpunkt der Schulentwicklung immer auf der **pädagogischen Schulentwicklung in Form von Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung** liegen.⁷ Gerade angesichts der vielfach konstatierten methodischen Armut in den Ländern des Südens, scheint es wichtig, Prozesse von Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung als eine Verbesserung der didaktischen Kompetenzen und der Selbstlernprozesse von Lehrern und Schülern zu stärken.

Unterrichtsentwicklung ist deswegen ein zentraler Bestandteil von Schulentwicklungsmaßnahmen. Diese ist eng mit der Personalentwicklung verzahnt, etwa durch die schulinterne Fortbildung von Lehrkräften oder die gegenseitige Supervision. Wichtig ist ein verstärktes Methodentraining und die Förderung der Kommunikations- und Teamfähigkeit bei Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern.

Pädagogische Schulentwicklung umfasst einen Selbstbildungsprozess aller an der Schule Beteiligten. Sie zielt darauf ab, Lehr-Lernprozesse sinnvoll zu gestalten und eine an Mündigkeit, Reflektions- und Kritikfähigkeit der Schüler orientierten Subjektentwicklung zu fördern. Die individuellen und institutionellen Veränderungen, auf welche Schulentwicklung abzielt, stehen im Dienst einer permanenten Verbesserung der Lernkultur.

Mögliche **Ausgangspunkte für eine Unterrichts- und Personalentwicklung** sind Selbsttätigkeit und Selbständigkeit der Schüler, Fächerintegration, Methodische Öffnung, d. h. Erweiterung der Methodenkompetenzen von Lehrern und Schülern, Freiarbeit, Rhythmisierung des Unterrichts, Klassenraumgestaltung und Schularchitektur, Teamarbeit z. B. in Jahrgangsteams und Leitungsteam, Bildung kollegialer Supervisions- und Unterstützungsgruppen und die Durchführung schulinterner Lehrerfortbildung.⁸

⁷ Bastian/ Combe 1998; Rolff 1998, 300; Meyer 1997.

⁸ Vgl. auch Meyer/ Ulrich 1997.

1.5 Schulentwicklung und Öffnung

Schulentwicklung sollte ferner an lokale Bedürfnisse angepasst sein, damit die daran beteiligten Menschen auch wirklich einen Sinn darin sehen, Erfolgsergebnisse erreichen können und sich zu den Protagonisten der schulischen Veränderungsarbeit machen.

Deswegen wird im Zusammenhang mit Schulentwicklung auch die Idee einer Öffnung der Schule nach außen neu belebt. **Öffnung nach außen** kann erfolgen durch die Intensivierung der Elternarbeit und die Förderung der Interaktion zwischen Schule und Stadtteil oder Gemeinde (*community education*), die Mitwirkung von Experten am Unterricht, Öffentlichkeitsarbeit, Kontakte zu außerschulischen Einrichtungen (soziale Einrichtungen, Dienstleistungsinstitutionen, Wirtschaftsbetriebe), Aufbau eines Lernorte-Netztes, Kooperation mit anderen Schulen (Nachbarschulen, Partnerschulen), Lehreraustausch (befristet, freiwillig), Projektwochen, Projekttag, Fachtag, Tage der offenen Tür, freiwillige Gesprächskreise von Lehrkräften, wissenschaftliche Begleitung einzelner Entwicklungsvorhaben oder die Einrichtung von Lernwerkstätten.⁹

1.6 Schwierigkeiten und Blinde Flecken

Die Popularität des Konzeptes Schulentwicklung hat vielerorts zu einer inflationären Verwendung von Begrifflichkeiten geführt – die sich nicht unbedingt in einer veränderten schulischen Realität niederschlägt. Der schulische Alltag zeigt oftmals weit weniger Innovationen als durch Bildungsdiskussion und Fachliteratur suggeriert wird. Viele Entwicklungsvorhaben werden zwar mit erheblichem Aufwand beschlossen und ausgearbeitet, aber nicht realisiert, Projekte werden geplant, aber nicht ausgeführt und Schulprogramme erarbeitet, aber nicht mit Leben gefüllt.¹⁰ Das liegt an unterschiedlichen Faktoren wie unrealistischer Zielsetzung, chronischer Zeitknappheit, mangelnder Berücksichtigung administrativer, gesellschaftlicher und politischer Rahmenbedingungen, einseitiger Konzentration auf die Mikropolitik der Schule unter Vernachlässigung des bildungspolitischen Kontextes, mangelnder Antizipation und Berücksichtigung von Konflikten, Emotionen und Widerständen sowie Illusionen über einsetzbare Energien und Engagement. Schulentwicklung bedarf ferner - soll sie keine Leerformel darstellen - zusätzlicher zeitlicher und finanzieller Ressourcen. Deswegen sollte man sich von der Vorstellung verabschieden, Schulentwicklung stelle ein Modell zur Kosteneinsparung dar.

Im Rahmen der Schulentwicklungsdebatte werden oftmals Argumente wie die Förderung von Bildungsqualität und Chancengleichheit ins Feld geführt, ohne dass genügend Nachweise für ihre Richtigkeit erbracht oder zentrale Begrifflichkeiten wie beispielsweise der Qualitätsbegriff hinreichend geklärt sind. Mögliche Hindernisse wie mangelnde Motivation oder Kapazität von Lehrerinnen zu Mehrarbeit, hierarchische Strukturen, zu wenig

⁹ Vgl. auch Meyer/ Ulrich 1997.

¹⁰ Rolff 1998, 308.

materielle Hilfestellungen und unrealistische Zielsetzungen werden kaum wahrgenommen. Statt dessen weckt der Schulentwicklungsdiskurs große Hoffnungen, schulische Realität durch Schulentwicklungsprozesse zu verändern. Auch für die versprochene Erhöhung von Bildungschancen gibt es bislang keine hinreichenden Beweise. Ein Problem stellt stattdessen der sogenannte *Creaming*-Effekt dar: mittels Autonomie-Programmen können engagiertes Personal, bessere Schülerinnen und Schüler und Ressourcen von anderen Schulen bzw. dem staatlichen Budget abgezogen werden. Die Freiheit der Schulwahl stellt sich oftmals lediglich als eine Freiheit der Bildungsbewussten, welche die notwendigen Voraussetzungen mitbringen, dar.

Auch wenn Einzelschulen mehr Autonomie besitzen, sollte die Systemperspektive nicht aus dem Blick geraten und allgemeine bildungspolitische Forderungen wie die nach einer Bildung für Alle, gerechte Verteilung von Bildungschancen und Ressourcen, Integration von Schwachen und Kompensationsprogramme sichergestellt werden. Insbesondere ist es wichtig Rahmenbedingungen zu schaffen, die das Lernen der Organisation Schule flächendeckend fördern. Nicht nur in Armutskontexten ist weitgehend ungeklärt, wie die Kopplung der Entwicklung von Einzelschulen („Selbststeuerung“) mit der Entwicklung des Gesamtsystems („Systemsteuerung“) geregelt werden kann. Welche Instanz achtet angesichts der zu erwartenden wachsenden Fragmentierung der Schullandschaft darauf, dass auch Schulen mit ungünstigeren Rahmenbedingungen von Schulentwicklung profitieren können bzw. bestehende Ungleichheiten sogar kompensiert werden können? Ohne ein Regulativ das auf die Vergleichbarkeit der Bedingungen auf Gesamtsystemperspektive achtet, werden sich die Bildungschancen kaum für jene Kinder erhöhen, die darauf besonders angewiesen sind. Das zu erbringende Engagement von Lehrkräften, die am Nachmittag Taxi fahren oder einen Kiosk betreiben müssen, in freiwilliger und unentgeltlicher Mehrarbeit einzufordern, ist nicht realistisch und lässt kaum auf eine Nachhaltigkeit der aufwendigen Veränderungsprozesse hoffen.

Und: Schulentwicklung, die an der Einzelschule ansetzt, ist genauso wenig zielgetreu zu implementieren wie makrostrukturelle Schulreformen. „Schulentwicklung von unten“ kann „von oben“ nicht verschrieben werden: ein Ergebnis davon ist die Ausformulierung von Schulprogrammen, die sich in zentralen Punkten und den Vorgaben gegenseitig gleichen und oftmals wenig durch die vorfindbare Realität gestützt werden. Wohl aber kann Schulentwicklung „von oben“ und auch „aus der Mitte“ stimuliert, unterstützt und – auch finanziell - verstärkt werden. Insbesondere ist dabei im Sinne der Innovationsforschung auf Überzeugungsarbeit, Suche nach Konsens, Motivation und Freiwilligkeit zu achten. Über die Köpfe der Beteiligten hinweg werden sich erfolgversprechende Veränderungsprozesse nur schwer etablieren lassen.

TEIL 2: SCHULENTWICKLUNG AUS PROJEKTSICHT

Eine Befragung, die Ende 2002 in ausgewählten GTZ-Grundbildungs-Projekten und -Programmen¹¹ durchgeführt wurde, deutet auf einen wachsenden Stellenwert von Schulentwicklungsansätzen auch in den Ländern des Südens hin. Wie die Antworten aus Lateinamerika (Guatemala, Honduras, Bolivien), Asien (Indonesien, Sri Lanka, Jemen) und Afrika (Mosambik, Ghana, Südafrika) verdeutlichen, sind dabei einige Gemeinsamkeiten festzustellen. In den meisten der genannten Länder sind zwischen 1994 und 2001 die bildungspolitischen Rahmenvorgaben hin zu einer verstärkten Dezentralisierung verändert worden. Augenfällig ist, dass vielerorts die Umsetzung der bildungspolitisch stimulierten oder verordneten Vorgaben auf Barrieren auf der Ebene der nachgeordneten Bildungsverwaltungen stoßen.

Den befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern waren die Begriffe „Dezentralisierung von Schule“, „Schulentwicklung“ und „Schulautonomie“ allgemein in hohem Maß bekannt. Dies trifft in höherem Maß auf die Projektebene und die bildungspolitische Diskussion im Einsatzland zu als auf die konkrete Schulebene oder die erziehungswissenschaftliche Diskussion in Deutschland. Am weitesten verbreitet sind die Begriffe „Dezentralisierung (der Schule)“ (8 Nennungen)¹² und „Schulentwicklung“ (5 Nennungen). Als weitere Begriffe wurden genannt „Haus des Lernens“ (Jemen) sowie „School Based Education“ und „School Based Management“ (Sri Lanka).

Bei der Frage nach dem Stellenwert der einzelnen Entwicklungsschwerpunkte, zeigte sich, dass in den Einsatzländern Maßnahmen der Personalentwicklung eine wichtige Rolle spielen – mit Ausnahme Lateinamerikas, insbesondere Guatemalas, wo Öffnungsstrategien am meisten Gewicht haben. Insgesamt scheinen Strategien der Organisationsentwicklung in den Einsatzländern am wenigsten verbreitet, und das wiederum vor allem in Lateinamerika. Die Frage nach der persönlichen Gewichtung der einzelnen Entwicklungsstrategien wurde mit einer breiten Streuung¹³ beantwortet, lediglich der Bereich Personalentwicklung wurde interessanterweise nur einmal genannt.

Die genannten Elemente von Schulentwicklung, die in den Einsatzländern eingeführt wurden, sind vielfältig: Veränderungen im administrativen Bereich (Honduras), mehr Autonomie in der Finanzverwaltung (Sri Lanka), die Schaffung ländlicher Schulnetzwerke mit Kern- und Satellitenschulen und die vor-Ort-Unterstützung durch pädagogische Berater (Bolivien). In Südafrika können die Schulen aus einer Auswahl von Programmangeboten

¹¹ Im folgenden zur besseren Lesbarkeit nur Projekte genannt.

¹² Mehrfachnennungen waren möglich.

¹³ Frage: In welchem der vier Bereiche sind Schulentwicklungsinnovationen Ihres Erachtens besonders wichtig? Anzahl der Nennungen (Mehrfachnennungen möglich): alle (4); Organisationsentwicklung (3); Unterrichtsentwicklung (3); Personalentwicklung (1); Öffnung (3); abhängig von Bedarf der Einzelschule (1).

der Provinzregierungen und von privaten und nicht-privaten Dienstleistern wählen. In Mosambik wird von mehreren Schulentwicklungselementen als Bestandteil des seit 1998 geltenden Strategischen Bildungsplans berichtet: die Schaffung von Schulverbunden, Schule-Gemeinde-Komitees und Schulfonds, die Initiierung dezentraler Lehrerfortbildung und das Einräumen von 20% Freiraum zur lokalen Gestaltung des Curriculums. In Jemen werden seit 2001 im Rahmen einer neuen Grundbildungsstrategie Rahmenbedingungen gefordert, die den Einzelschulen mehr Gestaltungsspielraum einräumen sollen.

Lediglich in Ghana und Guatemala werde Schulentwicklung im Rahmen der Bildungspolitik nicht gefördert bzw. als sehr niedrig eingeschätzt. In Guatemala allerdings haben die Projekte weitgehende Gestaltungsfreiheit, insbesondere in ländlichen Armutsgebieten und indigenen Regionen. Allgemein gehen die Meinungen der Befragten auseinander, ob mit den Dezentralisierungspolitiken ein Qualitätsgewinn verbunden ist. Kritisiert werden insbesondere die schleppende Umsetzung und die mangelnde Einbindung sowie Qualifizierung der Bildungsverwaltung auf Provinz- und Distriktebene.

In allen Kontinenten wird die bildungspolitische Förderung von Autonomie als hoch eingeschätzt, allerdings hinken die nachgeordneten Ebenen der Bildungsverwaltung hinter den bildungspolitischen Rahmenvorgaben her. Es sind also auf planerischer Ebene verstärkte Autonomiebestrebungen deutlich, die Umsetzung erweist sich aber oftmals als zögerlich bis schleppend. Als Haupthindernisse werden genannt: Unterschiede zwischen Theorie und Praxis und zwischen den einzelnen Ebenen der Bildungspolitik und –verwaltung (Honduras, Guatemala, Bolivien), die Postenvergabe nach politischen Prioritäten und die Befürchtung von Machtverlust auf den nachgeordneten Ebenen. Zudem wird problematisiert, dass die programmatisch gewachsene Freiheit nicht automatisch höhere Finanzen oder eine gewachsene Kompetenz auf den unteren Ebenen nach sich ziehe (Südafrika). Insgesamt seien die Initiativen stark vom Engagement der Einzelpersonen abhängig und somit kontingent (Bolivien). Aus Ghana kommt der Einwand, dass die nachgeordneten Bildungsebenen Schulentwicklung fördern, wenn mit Vorteilen zu rechnen ist, Maßnahmen von Schulentwicklung somit also instrumentell anwenden. Mosambik gibt eine ambivalente Bewertung: so seien positive Impulse durch die Schaffung einer dezentralen Lehrerausbildung gesetzt, Unterrichtsentwicklung würde im Rahmen der Schulentwicklung allerdings noch weitgehend vernachlässigt. Lediglich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus dem Jemen und Sri Lanka bleiben in der Beschreibung durchweg positiv. In Jemen wurden die bildungspolitischen Veränderungen allerdings erst 2001 in Kraft gesetzt, so dass eine Bewertung der Umsetzung noch abzuwarten bleibt. Gleichzeitig erfolgt der Hinweis, dass die Probleme der Umsetzung eher an Schulen anzusiedeln seien, wo die Schulleitung ungenügend auf die neuen Aufgaben vorbereitet ist und Erfahrung mit eigenen Aktivitätenplänen fehlt. Positiv wird in einzelnen Ländern berichtet, dass Innovationen im Rahmen der GTZ-Projekte und Projektschulen nicht behindert werden (Guatemala und Sri Lanka).

Die Relevanz, die einzelne Schulentwicklungselemente wie Schulprofil, schulinterne Lehrerfortbildung oder Partizipation der Eltern für die allgemeine Schulpraxis im Einsatzland haben, wird sehr unterschiedlich eingeschätzt.¹⁴ Insgesamt scheinen folgende Elemente in der Schulpraxis eine wichtige Rolle zu spielen (in steigender Reihenfolge): neue Lehr-Lernmethoden, Schulklima, Schulprogramm, Entwicklung und/ oder verstärkter Einsatz didaktischer Materialien, Mitwirkung der Eltern, Netzwerke und Kooperationen mit anderen Schulen. Niedrig bewertet wurden hingegen (in aufsteigender Reihenfolge): Projektunterricht, Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler sowie kollegiale Supervision. Dabei ist allerdings anzufragen, ob einige der Reformelemente eher auf Initiativen der Einzelschulentwicklung zurückzuführen sind oder vielmehr auf übergreifende Bildungsreformen, da eine Trennung der Ursachen analytisch schwierig sein dürfte.

Mit Ausnahme von Ghana, wo Schulentwicklung lediglich durch eine Consulting eingeführt wird, sonst aber keine Relevanz hat, und mit Einschränkungen aus Mosambik und Südafrika, räumen die GTZ-Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiter der Entwicklung der Einzelschule sehr hohe Bedeutung für ihre Arbeit im Projekt ein. Indonesien schätzt die Relevanz deswegen sehr hoch ein, weil die Rahmenbedingungen für Schulen und somit auch für die Projektarbeit geändert werden. Darüber hinaus wird von folgenden konkreten Innovationen im Rahmen des Projektes berichtet:

- Honduras räumt Schulentwicklung höchste und wachsende Bedeutung für die Reform der Grundschullehrerausbildung ein. Dabei sei es wichtig, dass Lehrkräfte nicht nur fachliche Kompetenz erwerben, sondern auch zu Promotoren in sozialer Hinsicht ausgebildet werden.
- In Guatemala hat das Projekt einen eigenen Lehrplan für die zweisprachige Lehrerausbildung entwickelt und Innovationen in 5 Regelschulen und 20 Modellschulen ohne Intervention durch das Bildungsministerium erproben können. In einer weiteren Projektphase werden in Koordination mit anderen Projekten die positiven Erfahrungen und Veränderungen in den Schulen auf andere Regionen ausgedehnt. Zudem konnten die Innovationen die nationale Bildungsreform konzeptionell beeinflussen.
- In Bolivien arbeitet das Projekt eng mit den indigenen Bildungsräten CEPOs¹⁵ zusammen, die ein wichtiges Element der Partizipation von Eltern und Gemeinde sowie der Öffnung der Schule darstellen.
- In Mosambik wird seit 2002 in ausgewählten Schulen an einem integrierten Modell von Schulentwicklung, das alle Systemebenen von Schulentwicklung umfasst, gearbeitet. Davor fanden Schulentwicklungselemente bereits in Form mehr oder weniger isolierter Einzelmaßnahmen statt. Ab 2003 wird das Thema Schulentwicklung explizit Bestandteil des Programms sein.

¹⁴ Auch innerhalb der Kontinente (vgl. Honduras vs. Guatemala und Bolivien und Indonesien vs. Sri Lanka und Jemen).

¹⁵ Consejos Educativos de los Pueblos Originarios.

- In Sri Lanka hat das Programm mit dem Head plus One-Ansatz (HPO) ein eigenes Modell entwickelt, das Lehrerfortbildung in Einzelschulen ermöglicht.
- Für Jemen wird eine ganze Reihe von Elementen aufgeführt: die Einführung von Trainingsprogrammen für Schuldirektorinnen und Schuldirektoren; schulinterne Lehrkräftefortbildung, die verstärkte Zusammenarbeit zwischen Schule und Gemeinde, Maßnahmen zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit, Monitoring und Evaluierung, handlungsorientierte Gesundheits- und Umwelterziehung unter Partizipation von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern, die Erarbeitung von Schulaktivitätenplänen und die Erweiterung der Väterräte zu Mütter- und Väterräten.

Da Schulentwicklung mittlerweile zwar ein prominentes, aber nicht unumstrittenes Konzept ist, wurden die Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeiter gebeten, Schulentwicklung allgemein und bezüglich der Bildungssituation im Einsatzland im Hinblick auf mögliche Chancen und Gefahren zu bewerten.¹⁶ Dies führte zu interessanten und kontroversen Ergebnissen. Die beiden Pole der Bewertung bilden die Einschätzungen aus Guatemala und Jemen. Im Jemen erhält der Schulentwicklungsansatz eine durchgehend positive Bewertung:

„Ich würde Schulentwicklung eindeutig als Möglichkeit der Qualitätsverbesserung und Chancengleichheit bewerten, weil damit Eigenverantwortung, Kreativität, die Berücksichtigung lokaler Verhältnisse, Flexibilität und Transparenz gefördert werden. Wichtig erscheint mir die Zusammenarbeit mit den Eltern und anderen Institutionen in der Gesellschaft, um Bildung und Erziehung der Kinder als Einheit zu begreifen und nicht nur auf die Schule begrenzt zu verstehen.“

In Guatemala werden hingegen die Gefahren hoch eingeschätzt:

„Eine stets latente Gefahr beim Gewähren von mehr Autonomie für die öffentlichen Schulen besteht darin, dass der Staat seine Verantwortung für eine qualitative Grundbildung, die kostenlos für die ganze Bevölkerung ist, begrenzt. Hinter allen Lehrerprotesten der letzten Jahre steckt die Angst vor dem versteckten Interesse, das Bildungssystem privatisieren zu wollen. In Zusammenhang mit der Interkulturell-Zweisprachigen Erziehung verbirgt sich ein anderes Problem der Schulautonomie aufgrund der fehlenden Klarheit bezüglich der Verschriftlichung der unterschiedlichen indigenen Sprachen. Autonomie kann dazu führen, dass jede Schule ihre eigenen Materialien mit ihrer eigenen Verschriftlichung in Abweichung von den indigenen Sprachen

¹⁶ Frage: „Schulentwicklung dient den einen als Möglichkeit zur Qualitätsverbesserung und Chancengleichheit, den anderen als Element von neuen Steuerungsmechanismen im Bildungswesen, die die Chancengleichheit verringern würden und sich einreihen in die Diskussionen um Wahlfreiheit und marktförmige Zurichtung des Bildungssektors. Welche Chancen, welche Gefahren sehen Sie durch die Einführung von Schulentwicklung/ Schulautonomie für das öffentliche Bildungswesen? (allgemein und in Ihrem Einsatzland)“

entwickelt. Das würde eine Schwächung der Entwicklung der indigenen Sprachen bedeuten, eine Verdopplung von Arbeit und Kosten sowie viel Ineffizienz. (...)¹⁷

Insgesamt wird deutlich, dass die Gefahren im Einsatzland höher eingeschätzt werden als auf allgemeiner Ebene. Ausnahmen bilden lediglich Sri Lanka und Mosambik. In Sri Lanka wird die Dezentralisierung des Bildungs- und Erziehungssystems als Unterstützung des Demokratisierungs- und Friedensprozess gewertet, da zentrale Vorgaben, die von den ethnischen Minoritäten des Landes abgelehnt werden, weitgehend entfallen. Aufgrund der Berücksichtigung lokaler und regionaler Eigenheiten begrüße insbesondere die tamilische Bevölkerung die "lokale Schule". In Mosambik wird Schulentwicklung oftmals als einzige Chance für Schulen in ländlichen Regionen gesehen:

„In unserem Einsatzland und in dem hauptsächlich ruralen Einsatzgebiet ist die Gefahr gering, dass Chancengleichheit durch Schulentwicklung bedroht wird. Kinder in den ruralen Gebieten haben nur die Wahl in die nächstgelegene Schule oder gar nicht zur Schule zu gehen. Schulentwicklung muss hier als Chance gesehen werden, die Gestaltung der Schule näher an die Implementierungsebene heranzubringen. Wo dies der Fall ist, kann i. d. Regel eine Qualitätsverbesserung beobachtet werden.“

Interessanterweise wird für Bolivien vor einem ähnlichen Argumentationshintergrund Schulentwicklung eher problematisiert:

„ (...) Eine Gefahr im Prozess der Schulautonomie kann darin gesehen werden, dass durch die geographisch dünn besiedelte Bevölkerung Boliviens, ein Großteil der Schulen aus nur einem Lehrer besteht, der für den Unterricht im Dorf verantwortlich ist (escuelas multigrados). Die LehrerInnen müssen mit großen Unterschieden im Wissens- und Lernniveau der verschiedenen SchülerInnen einer einzigen Klasse auskommen. Außerdem ist weder Teamarbeit noch „Kontrolle“ über die individuelle Interpretation und Umsetzung von Schulautonomie möglich. Die Supervision seitens der zentralen Ebene wird durch Personalmangel eingeschränkt.“

In einem weiteren Fragekomplex wurde nach einer Beurteilung von gängigen Argumenten pro und contra Schulentwicklung in Hinblick auf die Situation im Einsatzland gebeten. Am positivsten fällt in diesem Teil die Bewertung für „*Schulentwicklung als Möglichkeit der Qualitätsverbesserung*“ aus, wohingegen die „*Verbesserung der Chancengleichheit durch Schulentwicklung*“ deutlich niedriger bewertet wurde. Am wenigsten Einverständnis gab es mit der Aussage, dass Schulentwicklung primär der „*Reduzierung der öffentlichen Bildungsausgaben*“ diene, was allerdings für Bolivien und Guatemala deutlich kritisch gesehen wurde, sowie dass sich die „*Elternbeteiligung primär auf Infrastrukturmaß-*

¹⁷ Übersetzung R. S.

nahmen“ beziehe. Diese letzte Aussage wurde lediglich von Guatemala und Indonesien unterstützt und insbesondere von Jemen, wahrscheinlich wegen der Mütter- und Väterräte, abgelehnt. Überraschend wenig Übereinstimmung gab es mit Ausnahme Mosambiks auch mit der Annahme, dass Schulentwicklung eine „*Überforderung für die Beteiligten*“ darstelle. Die Chance für „*Demokratisierung durch Schulentwicklung*“ wird in Lateinamerika hoch eingeschätzt und in den anderen Ländern unterschiedlich bewertet.

Zusammenfassend hat sich im Rahmen dieser Befragung gezeigt, dass Schulentwicklung und Dezentralisierung von Schule seit Mitte und Ende der 1990er Jahre in vielen Ländern eine zunehmend wichtige Rolle spielen. Allerdings ergeben sich vielfältige Brüche zwischen der Umsetzung auf schulischer Ebene und der nachgeordneten Bildungsverwaltung und den theoretischen und bildungspolitischen Vorgaben sowie den Umsetzungsmöglichkeiten im Rahmen der Projekte der internationalen Zusammenarbeit. Trotzdem fällt die Bewertung, bei einschränkendem Hinweis auf die genannten Schwierigkeiten und Gefahren, insgesamt überwiegend positiv aus und es wird von vielfältigen Reformansätzen berichtet. Da jedoch die Schwierigkeiten in den Einsatzländern höher eingeschätzt werden als im allgemeinen, steht eine verstärkte Anpassung des universalisierten Konzeptes Schulentwicklung an die Bildungssituation in Armutskontexten unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Gefahren noch aus.

TEIL 3: IDEENBÖRSE SCHULENTWICKLUNG – ANREGUNGEN AUS DER PRAXIS IN SÜD UND NORD

Im Laufe der letzten Jahre ist eine breite Anzahl von Methoden, Instrumenten und Maßnahmen der Schulentwicklung entstanden, die zur Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen herangezogen werden können. Im folgenden werden die wichtigsten Schulentwicklungsbereiche benannt und durch Beispiele aus Bolivien, Honduras, dem Jemen, Mosambik, Namibia, Peru, Sri Lanka, Südafrika, dem Tschad und Deutschland illustriert.

3.1 Elemente von Schulentwicklung

Schulentwicklung, verstanden als systemische Entwicklung der Einzelschule, kann und sollte sich unterschiedlicher Entwicklungsstrategien bedienen. Diese können den Bereichen Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Öffnung der Schule zugerechnet werden. Elemente¹⁸ für die Entwicklung der Einzelschule sind ...

<p>... im Bereich Organisationsentwicklung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ die Arbeit am Schulprofil und die Entwicklung eines Schulprogramms ▪ eine innovative Schulleitung ▪ die Schaffung einer Steuergruppe für den Schulentwicklungsprozess ▪ Partizipationsmöglichkeit der Lehrkräfte an Entscheidungsprozessen ▪ Evaluations- und Qualitätssicherung ▪ Teamentwicklung ▪ Problemlösefähigkeit ▪ die Steigerung der Attraktivität ▪ das Schulklima und die Identifikation mit der Schule 	<p>... im Bereich Unterrichtsentwicklung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Innovationen im Unterricht ▪ eigener Akzent in der Curriculumsgestaltung ▪ Fächerintegration ▪ Schülerinnen- und Schülerorientierung ▪ kindgerechtere Gestaltung und Ausstattung der Klassenzimmer ▪ Methodenvielfalt, unterschiedliche Sozialformen ▪ Projektunterricht ▪ Entwicklung und Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Materialien ▪ horizontale Umgangsformen
--	---

¹⁸ Bei den beschriebenen Elementen handelt es sich um eine Zusammenstellung und teilweisen Neuordnung von gängigen Schulentwicklungselementen. Sie lagen auch einer Studie zugrunde, welche die GTZ zur Untersuchung von Schulentwicklungsmodellen in Peru in Auftrag gegeben hat.

<p>... im Bereich Personalentwicklung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Personalförderung ▪ Supervision und Beratung ▪ Interne Fortbildungen ▪ Gegenseitige Unterrichtsbesuche und kollegiale Supervision ▪ Stärken der Einzelnen kennen, fördern und nutzen 	<p>... im Bereich Öffnung der Schule:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientierung an Lern- und Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler ▪ sozialpädagogische Aspekte ▪ Besuch externer Lernorte ▪ Stadtteil- oder Gemeindebezug ▪ Partizipation von SchülerInnen und Eltern ▪ Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen ▪ Netzwerke und Kooperationen mit anderen Schulen
--	---

3.2 Instrumente von Schulentwicklung

3.2.1 Phasenmodelle strukturieren den Schulentwicklungsprozess

Zur Strukturierung des Schulentwicklungsprozesses sind in Anlehnung an Organisationsentwicklungsmethoden unterschiedliche Phasenmodelle entwickelt worden. Am verbreitetsten sind drei- bzw. fünfphasige Modelle, deren Kern aus a) einer Bestandsaufnahme, b) einer Phase der Zielklärung und Aktionsplanung und c) der konkreten Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen besteht. Bei fünfphasigen Modellen¹⁹ ist je eine Kontakt- bzw. Warming-Up-Phase vorgeschaltet und die sogenannte Evaluierung²⁰ oder Routinisierung²¹ der beschlossenen Maßnahmen rundet dort den Prozess ab. Gegenstand der Überlegungen in jeder dieser Phasen sind die unterschiedlichen Elemente aus den oben dargestellten Entwicklungsstrategien. Das Kollegium reflektiert beispielsweise, welche Aspekte des Unterrichts positiv oder fehlerhaft sind, wie es um die Teamstrukturen bestellt ist und mittels welcher Strategien Verbesserungen eingeleitet werden können.

3.2.2 Instrumente für Bestandsaufnahme, Bedarfsanalyse und Evaluation

Wie können wir unsere Schule verbessern? Jede Form von schulischer Entwicklung sollte ihren Ausgangspunkt an einer gemeinsamen Analyse der Stärken und Schwächen, Zielvorstellungen und Erwartungen nehmen.

¹⁹ Vgl. z. B. das Fünf-Phasen-Modell des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) (Buhren et al. 1997) oder das Modell von Philipp (1996), das eine Weiterentwicklung der dreiphasigen Richtlinien für Grundschule in Nord-Rhein-Westfalen darstellt.

²⁰ Buhren et al. 1997.

²¹ Philipp 1996.

Schulentwicklung braucht Raum und Zeit. Sehr wichtig für das Initiieren und Voranbringen der Schulentwicklungsarbeit ist es, sich eine Ausbruchsmöglichkeit aus dem Schulalltag mit seinen vielfältigen Anforderungen und Verpflichtungen zu schaffen, um gemeinsam zu diagnostizieren, zu planen und zu evaluieren. Dafür bietet es sich an, dass das ganze Kollegium abgekoppelt vom Schulalltag in Klausur geht.

Nach dem Motto „Das verborgene Schulprogramm gemeinsam entdecken“ ist insbesondere im Bereich der Bestandsaufnahme eine breite Fülle von Diagnose-Methoden und -Instrumenten entwickelt bzw. aus anderen OE-Bereichen übernommen worden. Aber auch für die Kritik- und Planungsphasen gibt es vielfältige Instrumente. Vor allem Fragebögen, Diagnose-Workshops und andere Strukturierungshilfen spielen bei Schulentwicklungsprozessen eine wichtige Rolle.

Soft-Analysen

Ein einfaches und weit verbreitetes Instrument sind die sogenannten SOFT-Analysen²²: die Teilnehmerinnen und Teilnehmer halten auf Metaplankarten fest, was ihrer Meinung nach Stärken, Chancen, Schwächen und Bedrohungen der schulischen Arbeit sind. Dabei beantworten sie diese Fragen immer auf zwei Ebenen: einer sachlichen, die Aufgabenerfüllung betreffenden Ebene und auf einer persönlichen, die eigene Person und subjektive Befindlichkeit betreffende Ebene. Aus der Präsentation, Diskussion, Systematisierung und Priorisierung der einzelnen Standpunkte können Vorschläge für die weitere Entwicklungsarbeit (Ziele und Umsetzungsmaßnahmen) der Schule abgeleitet werden. Dabei sollte auch berücksichtigt werden, wie die bereits positiven Entwicklungen stabilisiert und negative Aspekte verhindert bzw. wie mit Gefahren umgegangen werden können.

Zum Beispiel Peru: FODA-Analyse im INEI²³

Der Entwicklung des jährlich überarbeiteten Schulprogramms geht jeweils eine Bestandsaufnahme über Stärken, Chancen, Schwächen und Bedrohungen der Schul(-entwicklung), die sogenannte FODA-Analyse, voraus. Durch eine jährliche Planungsversammlung am Schuljahresanfang sowie eine Auswertungsversammlung am Schuljahresende ist gleichzeitig auch der Grundstein für die Problemlösefähigkeit der Schule gelegt.

Fragebögen

Ein bekanntes Instrument für die Diagnosephase ist der *Guide to Institutional Learning (GIL)*²⁴. Mittels zehn Kategorien macht das Kollegium eine Bestandsaufnahme. Gefragt

²² *Strengths, Opportunities, Faults, Threats. Analog dazu in spanischsprachigen Ländern: "Análisis FODA" (Fortalezas, Oportunidades, Dificultades y Amenazas.)*

²³ Schule Instituto Nacional de Educación Industrial; San Jerónimo, Huancayo.

²⁴ Der GIL ist beispielsweise ein zentrales Element im „Institutionellen Schulentwicklungsprozess“ ISP (Dalin/ Rolff/ Bühren 1998).

wird nach Werten und Zielen, der Unterrichtspraxis, dem Arbeitsklima, den Normen und Erwartungen, der Leitung, Entscheidungsprozessen, der Möglichkeit von Einflussnahme und Kontrolle, den Veränderungen in der Schule, der Zeit, die für Arbeitsaufgaben zur Verfügung steht und der Möglichkeit von Belohnung. Dabei wird in jedem Bereich der Ist- und Soll-Zustand abgefragt, um aus den daraus ermittelten „schöpferischen“ Dissonanzen zu lernen.

Der 20 Seiten lange Fragebogen wird von allen Mitgliedern des Kollegiums einzeln beantwortet und danach EDV-unterstützt ausgewertet. Wichtig im Anschluss daran ist die Phase des Daten-Feedbacks, die der Sicherung und Kommunikation der Ergebnisse dient und auf dessen Grundlage alle Beteiligten die Möglichkeit erhalten, ihre eigenen Sichtweisen mit denen des Kollegiums zu vergleichen. Dies bietet einen Anlass, individuelle Sichtweisen zu kommunizieren und unterschiedliche Meinungen miteinander zu diskutieren. Die Analyse und Aufbereitung der Ergebnisse für die Schulentwicklungsarbeit, bei der eine Systematisierung der Meinungen erfolgt und eine Einigung über zentrale Elemente ausgehandelt wird, leitet den Zielklärungsprozess ein, der entscheidend für den weiteren Weg der Schulentwicklung und die anstehenden Projekte ist.

Der Umgang mit den Feedback-Ergebnissen folgt in der Regel drei Arbeitsschritten, bei denen sich Gruppen- und Plenarphasen abwechseln: in einem ersten Schritt erfolgt eine intensive Analyse der Ergebnisse, bei der Gemeinsamkeiten und Divergenzen systematisiert und diskutiert werden. Im nächsten Schritt werden Überlegungen zu zukünftigen Arbeitsschwerpunkten und Projekten angestellt, für die, da sie oft sehr vielfältig sind, in einem letzten Arbeitsschritt eine Prioritätenliste erarbeitet wird und erste konkrete Absprachen getroffen werden.

Zukunftswerkstatt Schulentwicklung

Eine etwas andere Vorgehensweise bei der Diagnose und Vorbereitung der Schulentwicklungsarbeit bietet die Anwendung der Methode der Zukunftswerkstatt auf schulische Handlungsfelder. Vorgegangen wird in drei Phasen: in einer Kritikphase werden Schwächen der Schule benannt. In der zweiten von der Kritikphase sowie der schulischen Realität abgekoppelte Phantasiephase können die Beteiligten auf kreative Weise ihr Ideal einer guten Schule, ihre Traumschule, entwerfen. In der dritten, sicher etwas ernüchternden Phase, wird diskutiert, welche der Idealvorstellungen real umsetzbar sind. Diese Vorgehensweise hat den Vorteil, dass man sich nicht von vorneherein auf „das Mögliche“ beschränkt – und somit viele Gedanken zulässt, die sonst in der Regel im Vorfeld schon ausgeschlossen werden.

Selbstbefragung

Die Selbstbefragungsmethode²⁵ beschränkt sich nicht nur auf die Diagnosephase, sondern beschreitet den Weg von der Bestandsaufnahme und der Ausarbeitung eines Fragebogens über das Daten-Feedback im Rahmen einer pädagogischen Konferenz bis hin zur Aktionsplanung und praktischen Umsetzung. Eine Vorbereitungsgruppe bereitet eine Liste von Befragungsgebieten wie Schüler-Lehrerverhalten, Arbeitsplatzbedingungen, Kooperationsfähigkeit etc. vor. Diese Aspekte können von den Befragten selbst noch ergänzt werden. In einem ersten Schritt sollen die Themengebiete je nach Bearbeitungsnotwendigkeit in eine persönliche Rangfolge gebracht werden. Daraus lässt sich ohne großen Aufwand eine schulische Prioritätenliste ableiten. Danach werden die Befragten gebeten zu den von ihnen am dringendsten empfundenen Problemen bzw. Prioritäten folgende Konkretisierungen vorzunehmen: Einschätzung des Ist-Zustandes, Beschreibung des Soll-Zustandes und Überlegungen, wie die angestrebten Veränderungen erreicht werden könnten (Ist-Soll-Weg-Beschreibung).

Die Kraftfeldanalyse

Dieses Instrument geht auf Kurt Lewin zurück, der von der Annahme ausging, dass jede soziale Situation ein Gleichgewicht zwischen hindernden und fördernden Kräften darstellt. Die Kraftfeldanalyse beinhaltet 6 Arbeitsschritte:

1. Problem beschreiben („Uns stört, dass ...“)
2. Ziel definieren („Wir möchten erreichen ...“)
3. Einflusskräfte und Bedingungen auflisten („Was hemmt ... / Was fördert ...“)
4. Einflusskräfte gewichten und analysieren („Der am meisten hemmende/ fördernde Faktor ...“)
5. Vorschläge zur Veränderung machen, (um die hemmenden Faktoren zu beseitigen oder abzuschwächen/ um die fördernden Faktoren zu verstärken und zu unterstützen)
6. Aktionsplan erstellen (wer tut was/ wann/ mit wem um die gewünschten Vereinbarungen zu erreichen)

Für die Erstellung des Aktionsplans kann wiederum auf andere Instrumente, wie beispielsweise das Ablauf-Diagramm, zurückgegriffen werden.

Stärken-Schwächen-Bilanz/ Leistungsbilanzbogen

Die Stärken-Schwächen-Bilanz ist ein sehr einfaches Instrument, das relativ wenig Zeit beansprucht. Alle Beteiligten füllen individuell einen sogenannten Leistungsbogen aus, der die beiden folgenden Fragen enthält.

- ✓ „Was sind die Stärken/ Leistungen unserer Schulen, bezogen auf die letzten ... Monate/ Jahre?“

²⁵ Zurückgehend auf Glasl (1975); vgl. Philipp 1996.

✓ „Wo liegen unsere Schwächen/ Probleme, bezogen auf die letzten ... Monate/ Jahre?“

In Kleingruppen werden die Einzelergebnisse zusammengetragen und auf einem großen Bogen festgehalten. In einem weiteren Schritt sollen sich die Gruppen auf je drei als besonders wichtig erachtete Leistungen sowie Probleme einigen. Danach wird konkret festgelegt, in welcher Reihenfolge, wie und durch wen die jeweiligen Probleme bearbeitet, bzw. wie Erfolge weiter stabilisiert werden können, was in einen Aktionsplan bzw. Tätigkeitskatalog münden soll.

Alternativ dazu können entlang der gleichen Fragen die von den Schulentwicklungsakteuren empfundenen Stärken und Schwächen auch mit Metaplankarten gesammelt, gemeinsam strukturiert und priorisiert werden (Stärken-Schwächen-Bilanz).

Lebende Skalen

Eine aufgelockerte Möglichkeit, ein schnelles Meinungsbild zu ermitteln, stellen die sogenannten „lebenden Skalen“ dar. Dabei werden unterschiedliche Wertungsmarken, z. B. in Form von Schulnoten in graphischer Darstellung auf dem Boden verteilt. Danach wird eine Frage zur Schulrealität gestellt, zu deren Beantwortung sich alle Beteiligten zu einer der Bewertungsmarken begeben müssen. Dort können sie sich mit den Personen, die ihre Bewertung teilen, darüber austauschen, warum sie sich zu dieser Bewertung entschieden haben.

IFS-Barometer

Das IFS-Barometer, ein mehrteiliger Fragebogen der vom Institut für Schulentwicklung (IFS) für Sekundarschulen ausgearbeitet wurde, bietet die Möglichkeit der inner-schulischen Bestandsaufnahme aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern (25 Frageblöcke), Lehrkräften (23 Frageblöcke) und Eltern (17 Frageblöcke). Die Frageblöcke sind unterteilt in unterschiedliche Bereiche und können für Bereiche, die als besonders relevant erachtet werden, auch isoliert angewandt werden. Ferner bietet das standardisierte Instrument die Möglichkeit des Vergleichs mit einem repräsentativen Bundesdurchschnitt, der alle zwei Jahre ermittelt und im Jahrbuch für Schulentwicklung veröffentlicht wird. Das Instrument ermöglicht zudem bei verschiedenen Bereichen einen Abgleich zwischen vorhandenem und erwünschtem Zustand (Ist-Soll-Vergleich). Die Abfragebereiche sind: Schulentwicklung, Unterricht, Schulleben, Berufswirklichkeit, Schulleitung, Beteiligung von Schülerinnen und Schülern sowie Elternbeteiligung/ Elternmitarbeit.

Methode 635

Dieses Instrument eignet sich gut für die Phase der Planung von Verbesserungsvorschlägen bzw. von Innovationen. In einer Kleingruppe schreibt jeder der 6 Teilnehmerinnen und Teilnehmer je drei Ideen in drei Kästchen am linken Rand eines Blattes, das in 18 Kästchen unterteilt ist. Diese Initialvorschläge werden im Kreis an die anderen Teilnehmer weitergereicht, so dass jeder die Gelegenheit hat, die Initialvorschläge (und deren Ergänzungen) zu kommentieren, kritisieren, konkretisieren, modifizieren. Dabei ist es

ausdrücklich erlaubt, der Phantasie keine zu engen Grenzen zu setzen. Am Ende der etwa 45 min. dauernden Runde erhält jeder Teilnehmer sein ursprüngliches Blatt zurück und die Gelegenheit, die Weiterentwicklung seiner Ideen zu bewerten.

Die Abgabe der Originalidee kann z. B. folgendermaßen vorstrukturiert werden:

- ✓ Originalidee 1 sollte für die Schule eine Neuerung darstellen
- ✓ Originalidee 2 sollte vorhandene Stärken ausbauen
- ✓ Originalidee 3 sollte vorhandene Schwächen beheben

Zum Beispiel Jemen – gemeinsame Problemanalyse setzt Startschuss für Schulentwicklung

Das GTZ-Projekt für handlungsorientierte Gesundheits- und Umwelterziehung hatte Mitte der 1990er Jahre ein Konzept ausgearbeitet, das auf der erhöhten Partizipation von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern basierte. Die Erfahrungen aus den Projektschulen zeigten die Motivation von Schulleiterinnen und Schulleitern, Lehrkräften sowie Eltern, selbst unter schwierigsten Bedingungen Verbesserungen herbeizuführen. Vor allem wurde die Fähigkeit zur Problemlösung gefördert und die Identifikation mit der Schule erhöht. Mittels einer gemeinsamen Bestandsaufnahme wurde eine breite Palette von Mängeln und Problemen festgestellt: mangelhafter Zustand der Schulen, schlechte Beziehungen zwischen Schule und Bildungsverwaltung sowie zwischen Schulleitung, Lehrkräften und Eltern, mangelnde Qualifikation der Lehrkräfte, fehlender lokaler Bezug, überfrachtetes und lebensfremdes Curriculum, Dominanz von Frontalunterricht und mangelnde Förderung von Kreativität und eigenständigem Lernen. Auf Grundlage dieser Problemanalyse wurden Schulaktivitätenpläne erarbeitet und Trainingskurse für Schulleitung, Lehrkräfte, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sowie Gesundheitslehrerinnen und Gesundheitslehrer durchgeführt.

3.3 Beispiele für Maßnahmen im Bereich Organisationsentwicklung²⁶

Schulentwicklung als systemischer Schulreformansatz, der an der Einzelschule ansetzt, integriert Strategien der Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Öffnung der Schule. Im folgenden werden Instrumente und Maßnahmen aus den vier Bereichen vorgestellt. Oft können die Maßnahmen mehreren Bereichen zugeordnet werden, aus Gründen der Übersichtlichkeit sind sie in der folgenden Darstellung jeweils einer Entwicklungsstrategie zugeordnet. Insbesondere im Bereich der Organisationsentwicklung gibt es eine Fülle von Innovationen:

²⁶ Die Beispiele aus Peru wurden im Rahmen einer Studie über Modellschulen der Schulentwicklung untersucht. Bei den Abkürzungen INEI, LVS, PIEDI-Schule handelt es sich um die abgekürzten Bezeichnungen für die Schulen. Da sich vorliegende Handreichung auf die Darstellung der einzelnen Innovationen konzentriert, werden die Schulen nicht näher beschrieben. Für Hintergrundinformationen: Schüssler 2002.

3.3.1 Schulprofil und Schulprogramm: Herzstück der Schulentwicklung²⁷

„Jede Schule hat ein Schulprofil
– fragt sich bloß, welches?“²⁸

Während jede Schule ein mehr oder weniger markantes Profil besitzt, und sich die Einzelschule auch ein besonderes, unverwechselbares eigenes Profil geschaffen haben kann, ohne dies bewusst mit einem Schulentwicklungsprozess verknüpft zu haben, ist die Erarbeitung eines Schulprogramms eines der wichtigsten Schulentwicklungsinstrumente und konstitutiver Bestandteil des Schulentwicklungsprozesses.

Beim Schulprogramm handelt es sich um das schriftliche Handlungskonzept einer Schule. „Im Schulprogramm werden die von allen getragene pädagogische Grundhaltung (Schulleitbild) und die konkreten Vorhaben (Arbeitsprogramm) zur Erreichung der schulischen Ziele genannt und begründet. Ein Schulprogramm ist nur dann lebendig, wenn es auf einen Prozess gründet, der alle Schulmitglieder beteiligt und deren Vorstellung von einer guten Schule Raum gibt. Das Schulprogramm macht die Schwerpunkte der Schule deutlich, ist Grundlage für die systematische Bewertung des Erreichten (Evaluation) und ist nützlich für die Öffentlichkeitsdarstellung der Schule“²⁹

Zum Beispiel Peru: PDI und PEI

Als Schulprogramme sind in peruanischen Schulen seit Mitte der 1990er Jahre sogenannte *Proyectos de Desarrollo Institucional (PDI)* oder *Proyectos de Desarrollo Educativo Institucional (PEI)* in den Schulen entwickelt worden. Mit diesen Programmen wird die Art der schulischen Entwicklung sowie schulische Merkmale und Schwerpunkte beschrieben, beispielsweise die Art der Schulleitungsorganisation, vorhandene Qualitätszirkel, schulinterne Lehrerfortbildung sowie Merkmale der Unterrichtsentwicklung.

3.3.2 Erweiterte Schulleitung und Steuergruppe

In Schulentwicklungsprozessen nimmt die Schulleitung eine Schlüsselposition ein. Von ihrer Haltung hängt es maßgeblich ab, ob Veränderungsprozesse, etwa im Sinne von mehr Partizipation und Beteiligung eine Chance auf Verwirklichung haben. Auch generell sind Schulentwicklungsprozesse langwierig und raumgreifend, deswegen entscheiden sich viele Kollegien schon im Vorfeld dagegen. In der Praxis empfiehlt sich der Beginn mit einer kleinen (Steuer-)Gruppe, die versucht über die Durchführung erfolgreicher kleinerer (Innovations-)Projekte neue Mitstreiterinnen und Mitstreiter zu gewinnen. Nach Erkenntnissen aus der Innovations- und Implementationsforschung werden Widerstände geringer, wenn Betroffene in gemeinsame Situationsanalysen einbezogen werden, weitgehend Konsens bei Entscheidungen gesucht wird, unterschiedliche Vorschläge berücksichtigt

²⁷ Vgl. auch Philipp/ Rolff 1999, Bastian 1999; Eikenbusch 1999, Meyer 1997.

²⁸ Meyer 1997, 60.

²⁹ Vgl. Lindau-Bank.

und Ängste abgebaut werden, dass Wissen um häufige Missverständnisse besteht, es Offenheit für Zielrevisionen gibt und die Arbeit in einer Atmosphäre des Verständnisses, Vertrauens und der Unterstützung erfolgt.

Je mehr die schulischen Akteure in Entscheidungsprozesse eingebunden werden, desto mehr erhöht sich Identifikation mit der Schule und verbessert sich das Schulklima und steigert sich die Attraktivität.

Zum Beispiel Peru - Steuergruppe im LVS³⁰

Die erweiterte Schulleitung des LVS besteht aus einem *Equipo Directivo* (Leitungsteam) und einem (pastoralen) *Equipo Promotor* (Förderteam) als Korrektivorgan, mit dem die Schulentwicklung an die Gemeindeentwicklung gekoppelt ist. Die erweiterte Schulleitung, die auch als Steuergruppe der Schulentwicklung verstanden werden kann, arbeitet mit rotierendem Vorsitz und trifft sich mehrmals wöchentlich zur gemeinsamen Planung und Evaluation sowie zur Begleitung von Projekten und zur Bearbeitung von anliegenden Problemen. Alle Schulleitungsmitglieder unterrichten selbst, um einen engen Bezug zwischen pädagogischer und organisatorischer Arbeit herzustellen. Zweimal wöchentlich finden zudem kurze Versammlungen mit den Lehrkräften statt, um die Arbeit der Schulleitung an sie rückzukoppeln und ihnen Gelegenheit zu geben, den Wochenplan zu kommentieren und diesbezügliche Anmerkungen, Wünsche oder Kritik zu äußern.

Zum Beispiel Südafrika – Einrichtung von *School Governing Bodies*

Seit 1997 sieht die Südafrikanische *Schools Bill* die Einrichtung von *School Governing Bodies* vor. Diese bestehen an Primarschulen aus dem Rektor, zwei Lehrkräften, einem Mitglied des sonstigen Personals und fünf Elternteilen sowie an Sekundarschulen zusätzlich zwei SchülerInnen. Damit ist die Grundlage für eine stärkere Partizipationsmöglichkeit von Personal, Eltern (und Schülerinnen und Schüler) an Entscheidungsprozessen geschaffen. Die *School Governing Bodies* tragen nicht nur administrative und finanzielle Verantwortung mit, sondern haben auch inhaltliches Mitspracherecht, z. B. bezüglich der Wahl der Unterrichtssprache.

Zum Beispiel Peru – Runder Tisch zwischen Schulleiterinnen und Schulleitern

Seit einigen Jahren fördert die NGO PIEDI³¹ die Bildung eines Runden Tisches mit den Schulleitungen von drei Schulen am nördlichen Stadtrand von Lima. Aus diesen gingen später unter Beteiligung engagierter Lehrkräfte sogenannte Leitungskommissionen für jede der drei Schulen hervor. Die Leitungskommissionen der Schulen sollten u. a. als Motor zur Ausarbeitung der Schulprogramme dienen, wobei sie von PIEDI in einem langfristigen Beratungsprozess unterstützt wurden.

³⁰ Schule *Luis Vallejos Santoni* in Cusco.

³¹ NGO *Proyecto de Innovaciones Educativas en el Distrito de Independencia*, Lima.

3.3.3 Innovationsprojekte und Qualitätszirkel

Die gemeinsame Entwicklung und Durchführung von Projekten stärkt Zusammenarbeitsprozesse, wirkt der fragmentierten Grundstruktur von Schule, bestehend aus einzelnen Lehrkräften bzw. einzelnen Schulklassen, entgegen und kann auf punktuelle Bedürfnisse und Probleme kurzfristig reagieren. Durch Projektarbeit ist es auch möglich, rasche Zwischenerfolge zu erzielen und weitere Interessenten für die Schulentwicklungsarbeit zu gewinnen. Auch Qualitätszirkel dienen dazu, die Problemlösefähigkeit der Schule zu erhöhen und Teamarbeitsprozesse zu stärken. Im Sinne einer Verflachung von Hierarchien und der Gestaltung von Schulentwicklung als gemeinsamer Lernprozess ist es wichtig, dass die Lehrkräfte nicht nur an der Ausführung der beschlossenen Projekte, sondern insbesondere auch an Entscheidungsprozessen partizipieren können.

Zum Beispiel Peru: Qualitätszirkel im LVS

Das LVS arbeitet mit mehreren aus Lehrkräften und Schulleitungsmitgliedern zusammengesetzten Qualitätszirkeln, u. a. zu Umweltfragen, Materialentwicklung, Schulung von Eltern, Schülersprecherinnen und Schülersprechern sowie Tutorinnen und Tutoren oder zu pädagogisch-didaktischen Fragen. Durch die Qualitätszirkel wird versucht, auf Defizite oder Bedürfnisse konkret zu reagieren. Sie dienen als Methode der Qualitätssicherung und unterstützen gleichzeitig die Teamentwicklung. Die einzelnen Aktivitäten sind im Jahresarbeitsplan *Plan Anual de Trabajo* und einem Planungsheft unter Benennung des Datums und eines Verantwortlichen festgelegt. Beides dient der Schulleitung als Arbeitsgrundlage, die somit einen Referenzrahmen für die Koordination und das Monitoring der Aktivitäten hat.

3.3.4 Evaluations- und Qualitätssicherung

Zum Beispiel Peru: Qualitätsmessung im INEI

Besondere Beachtung verdient im INEI die Abteilung für Qualitätsmessung (*Medición de la Calidad Educativa - MECED*). Sie wurde 1999 gegründet, hatte aber bereits seit 1997 in der Abteilung „Evaluation, Noten und Statistik“ eine Vorgängerin. Ziel ist es, Daten über die schulische Qualität zu erheben: dies betrifft ebenso die Erhebung sozial-statistischer Daten wie unterrichtsbezogener Informationen. In einem permanenten Weiterentwicklungsprozess entwirft MECED unterschiedliche Instrumente und Methoden der Annäherung an die schulische Wirklichkeit, Instrumente und Daten werden regelmäßig aktualisiert. Die Schulleistungen der Schüler werden durch MECED zentral erfasst und sind, beispielsweise bei Elternbesuchen, schnell abrufbar. Ferner ist MECED verantwortlich für die Ausarbeitung und Auswertung von Bestandsaufnahmen zu unterschiedlichen Themen, die als Grundlage für die Entwicklung entsprechender Programme dienen: beispielsweise war der Konzeption der schulinternen Fortbildung eine Erhebung über Schwachstellen der Unterrichtstätigkeit vorausgegangen. Die Themen für die sogenannten Elternschulen basieren auf Befragungen der Schüler, um herauszufinden, welche Problembereiche ihnen in ihrem Zuhause am dringlichsten erscheinen.

3.4 Beispiele für Maßnahmen im Bereich Personalentwicklung

3.4.1 Schulentwicklungsberatung

Schulentwicklung kann mit oder ohne Schulentwicklungsberatung von außen erfolgen. Schulentwicklungsberatung kann von außen Hilfestellungen geben, indem sie die Schulentwicklungsakteure darin unterstützt, Implizites zu explizieren, Diagnoseinstrumente wie die SOFT-Analysen einführt, Strukturierungshilfen anbietet, Supervision leistet und Innovationen – auch aufgrund ihrer unbeteiligten Außensicht als „kritische Freundin“ und den Erfahrungen mit anderen Schulen - anregt. Schulentwicklungsberatung sollte den Charakter einer Prozessberatung haben, die weder ein klientelistisches Verhältnis zu den Schulmitgliedern aufbaut, noch Rezeptwissen anbietet, sondern in einem ergebnisoffenen Prozess Hilfestellung leistet, dass die schulischen Akteure selbst Lösungskonzepte entwickeln. Um die Nachhaltigkeit des Schulentwicklungsprozesses zu gewährleisten, bildet Schulentwicklungsberatung wenn möglich auch Personen oder Gruppen in den Schulen zu Moderatorinnen und Moderatoren des Schulentwicklungsprozesses aus, die ihre Arbeit nach Ende der externen Schulentwicklungsberatung fortführen können.

Zum Beispiel Peru: pädagogische Schulentwicklungsberatung durch die NGO PIEDI

Ziel von PIEDI ist es, bei drei Schulen am nördlichen Stadtrand von Lima schulische Innovationen durch ein integrales Interventions- und Beratungsangebot zu unterstützen. PIEDI bietet Unterstützung insbesondere zu folgenden Arbeitsbereichen: Dezentralisierung der Schulleitung, Curriculumsrevision sowie Dienstleistungen in den Bereichen Gesundheitsversorgung und Psychologie zur Verbesserung der Lernbedingungen. Die PIEDI-Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bieten regelmäßige Unterrichtsbetreuung an. Dafür sind organisationsinterne Beobachtungsbögen entwickelt worden. Die Beratungshaltung ist vom Bemühen geprägt, die Lehrkräfte als Subjekte ernst zu nehmen, ein dialogisches Arbeitsverhältnis zu schaffen und die zwischenmenschlichen Beziehungen zu fördern. Vorsichtig eingebrachte Interventionen und Kritik haben Vorschlagscharakter.

Zum Beispiel Deutschland – ein Unterstützungsangebot zur pädagogischen Schulentwicklung

Eine wichtige Unterstützungsmassnahme und als Pädagogische Schulentwicklung integraler Bestandteil von Schulentwicklungsprozessen ist das Methodenlernen von Lehrkräften sowie von Schülerinnen und Schülern. Klippert hat dafür ein Programm entwickelt, das er „Pädagogische Schulentwicklung“ nennt.³² Das von ihm entwickelte Methodentraining umfasst die Einübung grundlegender Lern- und Arbeitstechniken, Kommunikationstraining und der Förderung von Zusammenarbeit, sowie Maßnahmen zur Erhöhung von Selbständigkeit, Selbstverantwortung und Selbstorganisation im Unterricht.

³² Klippert 2000a/ b. Zum Methodenlernen von LehrerInnen und SchülerInnen hat Klippert zudem eine Reihe von Handbüchern mit vielfältigen praktischen Anwendungsbeispielen herausgegeben.

Zum Training dieser Schlüsselqualifikationen wurde ein integrales Unterstützungsangebot, ein sogenannter „Innovationservice“ aufgebaut, der Training, Beratung, Materialien, Vorträge, Moderation und Prozessbegleitung anbietet.

3.4.2 Interne Fortbildungen und Teamentwicklung

Wichtig im Sinne von Organisationsentwicklungsprozessen ist das Lernen der Organisation und das Lernen der Individuen. Deswegen ist die Fortbildung des Personals einer der wichtigsten Bestandteile von Schulentwicklungsprozessen. Über interne Fortbildungsmaßnahmen werden, genauso wie über das Durchführen von Projekten oder die Existenz von Qualitätszirkeln Zusammenarbeitsstrukturen und Teamentwicklung gefördert.

Teamentwicklung kann durch teamorientierte Fortbildungen, Teamklausurtag, Teamstunden, gegenseitige Supervision und den Aufbau von festen Teams gefördert werden. Langfristig kann dies führen zur Zusammenarbeit in Klassenteams (mehrere Lehrerinnen und Lehrer einer Klasse), Fachteams (Zusammenarbeit von Fachlehrkräften) und Steuergruppen, die den Innovationsprozess der Schule koordinieren und voranbringen.³³ Ziel ist die Überwindung des Einzelkämpfertums bei Lehrkräften, die Ermöglichung von Synergieeffekten und die Erhöhung der Arbeitsplatzzufriedenheit durch die Verbesserung der persönlichen Beziehungen.

Zum Beispiel Peru: Planungs-, Fortbildungs- und Evaluationstage im LVS

Jährlich finden im LVS ca. 30 sogenannte interne Fortbildungstage statt, die das Spektrum Planung, Fortbildung und Evaluation abdecken. Diese sind zentral für das Schulprofil. Zwischen 1993 und 2000 wurden bereits 28 Fortbildungsblöcke durchgeführt. Die Fortbildungen erstrecken sich auf zwei Wochen zum Schuljahresanfang, je eine Woche im Juni und Oktober und zwei Evaluationstage am Ende des Jahres. Sie dienen der Planung des Schuljahres, der Bearbeitung besonderer pädagogischer oder fachspezifischer Inhalte sowie der Auswertung der Arbeit.

3.4.3 Gegenseitige Unterrichtsbesuche und kollegiale Supervision

Im Rahmen von gegenseitigen Unterrichtsbesuchen können Lehrkräfte bzw. Lehrkräfte-teams viel von einander lernen. Zudem werden so Hemmschwellen abgebaut, die eine der Ursachen für die Einzelarbeit von Lehrerinnen und Lehrern ist, gemeinsame Projekte und Maßnahmen ermöglicht und gegenseitige Beratung und Hilfestellung geleistet.

Zum Beispiel Jemen – Lehrkräftetraining in Schulverbunden

Durch die Entwicklung eines *school-based Trainings* auf der Grundlage des Clusterschul-Prinzips wird eine sogenannte Mittelpunktschule mit 5-7 umliegenden Schulen zum Aus-

³³ Vgl. auch Klippert 2000a.

gangspunkt von Lehrerfortbildung gemacht. Dieses Training wird danach in den anderen Schulen selbständig organisiert. Allerdings muss die Supervision dieser Maßnahmen noch verbessert werden. Aufgrund ihrer Stellung und mangelnden fachlichen Qualifikation sind Schulleiterinnen und Schulleiter gegenwärtig noch nicht in der Lage, inhaltliche Beratung für das Lehrerkollegium anbieten zu können. Sie unterrichten selbst nicht und werden schlechter bezahlt als die Lehrerinnen und Lehrer.

Zum Beispiel Peru: kollegiale Supervision in den PIEDI-Schulen

Die Einführung von regelmäßiger "Paar-Beobachtung" als gegenseitige LehrInnen-Supervision wird von den Lehrkräften rege wahrgenommen. In Teams von je vier Lehrern werden Beobachtungen ausgetauscht und Lehr-Lern-Prozesse evaluiert. In Zusammenhang mit der kollegialen Supervision, planen die Lehrkräfte auch regelmäßig gemeinsam ihren Unterricht oder tauschen Unterrichtssequenzen sowie Materialien aus.

3.5 Beispiele für Maßnahmen im Bereich Unterrichtsentwicklung

3.5.1 Innovative Unterrichtsmethoden

In vielen Ländern wird versucht, die Dominanz des Frontalunterrichts bzw. von lehrerzentrierten Unterrichtsmethoden durch die Einführung neuer Lehr-Lern-Methoden aufzubrechen. Durch eine Diversifizierung von Methoden und Materialien sollen Lehr-Lern-Prozesse kindgerechter und anregender gestaltet werden sowie bei den Lernenden Eigenaktivität, Kreativität und das Lernen des Lernens gefördert werden.

Zum Beispiel Peru: Innovative Methoden im LVS und in den PIEDI-Schulen

Im LVS legt man Wert auf Methodenvielfalt im Unterricht, auf Fächerintegration und auf die Durchführung pädagogischer Projekte. Insbesondere ist der Einsatz unterschiedlicher schülerorientierter Unterrichtsmethoden beobachtbar. Diese spielen nicht nur oberflächlich durch die Gestaltung der Klassenzimmer mit bunten Papierbögen und Arbeiten von Schülerinnen und Schülern, durch die unterschiedlichen Sitzordnungen und die Durchführung von Bewegungsspielen eine Rolle. Beispielsweise wird von Schülerinnen und Schülern das Ergebnis ihrer Gruppenarbeit vorgetragen: die Lehrerin begleitet dies durch anspruchsvolle, sachlich fundierte und Denkprozesse anregende Nachfragen. Für unterrichtsbegleitende Bewertungen macht sie sich wiederholt Aufzeichnungen.

In der PIEDI-Schule spiegeln sich viele Prinzipien und Elemente des **Nuevo Enfoque Pedagógico**³⁴ im Unterricht wider: es werden Bewegungs- und Auflockerungsspiele durchgeführt und in Gruppenarbeit gearbeitet, die Wände der Klassenzimmer sind mit

³⁴ In Peru wurden seit Mitte der 1990er Jahre im Rahmen von landesweiten Fortbildungsprogrammen neue Lehr-Lern-Methoden eingeführt und versucht, den Lehrkräften eine sogenannte „Neue pädagogische Einstellung“ (*Nuevo Enfoque Pedagógico – NEP*) zu vermitteln.

Arbeiten der Schülerinnen und Schüler und bunten Papierbögen ausgestaltet und die Bemühungen um einen horizontalen Umgang mit den Kindern sind deutlich. In der Schule herrscht viel Bewegung: während die Sekundarstufe sich auf einen Ausflug vorbereitet, verlässt eine Klasse der Primarstufe die Schule, um einen externen Lernort aufzusuchen. Exkursionen spielen eine wichtige Rolle im Schulprogramm. In anderen Klassen der Primarstufe werden sogenannte Mini-Workshops durchgeführt, die mit drei Wochenstunden fest im Stundenplan verankert sind. Dabei handelt es sich entweder um Handarbeits- bzw. Bastelstunden oder um musische Tätigkeiten. Es wird in mehreren klassenübergreifenden Projekten gearbeitet, die von Lehrkräften aus der Primar- und Sekundarstufe gemeinsam organisiert werden. Sie widmen sich Themen wie der Verbesserung der zwischenmenschlichen Beziehungen in der Schule, Gesundheits- und Ernährungsfragen und der Erneuerung des Curriculums.

3.5.2 Methodenlernen mit Schülerinnen und Schülern

Moderne Unterrichtsmethoden setzen bei den Schülerinnen und Schülern ein breites Methodenrepertoire voraus, damit diese auch die Freiheiten nutzen können, die ihnen im Rahmen von selbstorganisierten Lernphasen eingeräumt werden.

Zum Beispiel Deutschland: Methodentraining mit Schülerinnen und Schülern³⁵

Kernelement der pädagogischen Schulentwicklung ist nach Klippert das gezielte Methodenlernen mit SchülerInnen. Eine Woche „Auszeit“ soll dazu dienen, mit den SchülerInnen ein intensives Methoden-Training zu betreiben, um Selbstlernprozesse in Gang zu setzen und Schlüsselqualifikationen zu stärken. Gelernt und gefördert werden: Lern- und Arbeitstechniken, Kommunikationstechniken und Teamentwicklung. Wichtig bei den Workshops, die mit großem Interesse besucht werden, ist eine Follow-Up-Arbeit im Sinne einer konsequenten Methodenpflege, -verfestigung und -routinisierung.

3.5.3 Mehr Gewicht für pädagogische Fragestellungen

Zum Beispiel Sri Lanka – Training für Schulinspektoren

Durch sogenanntes *Induction Training* werden Schulinspektoren auf neue Schwerpunkte und Rollen bei Schul- und Klassenbesuchen vorbereitet. Statt eher administrativer Aufgaben sollen die Besuche nun der Beratung bei pädagogischen und friedenspädagogischen Fragestellungen dienen. Das Augenmerk wird ferner auf die Verbesserung des Schul- und Arbeitsklimas gerichtet und die Inspektoren sollen im Bedarfsfall die Rolle als Mediatoren einnehmen können. Begleitend hat das GTZ-Programm in Sri Lanka eine Handreichung zum *Induction Training* entwickelt.

³⁵ Klippert 2000b.

3.5.4 Abholen der Schülerinnen und Schüler bei ihren Problemen

Zum Beispiel Peru – psychosoziale Arbeit im INEI

Das INEI hat seit einigen Jahren eine sogenannte psychosoziale Abteilung eingerichtet, die ein Präventionsprogramm für die Schüler ausgearbeitet hat. Das Programm liegt in der Verantwortung der Sozialarbeiterin und des Schulpsychologen. Die wöchentlich durchgeführten einstündigen Workshops, in denen zu den Themen Sexualität, Aids, Drogen, etc. gearbeitet wird, sind fester Bestandteil des Stundenplans. Dabei finden schülerzentrierte und aktivierende Unterrichtsmethoden Berücksichtigung.

3.5.5 Weitere Innovationen

Die gemeinsame Überlegung „Was können wir an unserer Schule verbessern?“ führt auch an vielen Schulen zu schulorganisatorischen Innovationsansätzen oder zu spezifischen fachlichen Förderangeboten.

Zum Beispiel Peru - Sanfte Übergänge im LVS

Viele schulische Probleme ergeben sich, weil der Übergang zwischen den Schulstufen sehr brüsk erfolgt und oftmals kaum Kommunikation und Zusammenarbeitsstrukturen zwischen den Schulstufen bestehen – selbst wenn sie im gleichen Gebäude angesiedelt sind. Um die Übergänge von Vorschule zu Primarschule, sowie von Primar- zu Sekundarschule, welche oftmals Probleme und in manchen Fällen den Schulabbruch nach sich ziehen, fließender zu gestalten, begleiten im LVS die Lehrerinnen und Lehrer ihre Klassen über den Stufenwechsel hinweg. Beispielsweise haben die Schülerinnen und Schüler die gleiche Lehrkraft in der Vorschule und in den ersten beiden Grundschulklassen. Die Lehrkräfte sind jeweils für die Arbeit in zwei Schulstufen fortgebildet.

Zum Beispiel Peru – verantwortlicher Umgang mit der Zeit im LVS

Das LVS hat ein schulinternes Zeitmanagement ausgearbeitet, das von einer Problemanalyse der häufigen Fehlstunden an peruanischen Schulen ausgeht. Nach einigen Jahren der Schulentwicklung kann festgestellt werden, dass im Vergleich zu anderen städtischen Schulen ca. 160 Jahresstunden mehr unterrichtet werden. Dies ist zurückzuführen auf die Abschaffung des sogenannten (zeitreduzierten) Winterstundenplans, auf einen um zwei Wochen vorgezogenen Schuljahresbeginn, auf die Durchführung der Instandhaltungsarbeiten vor Schuljahresbeginn und nicht wie üblich in den ersten Schulwochen sowie auf ein hohes Bewusstsein für Pünktlichkeit bzw. eine Sensibilität gegenüber Zeitverschwendung.

Zum Beispiel Peru – Das Mathematiklabor im INEI

Das Mathematiklabor des INEI ist aufgrund der Initiative und des unermüdlichen Beharens eines engagierten Mathematiklehrers entstanden. Die beiden Räume, die unter Ein-

bezug von Schülerwünschen eingerichtet wurden, sind sehr ansprechend gestaltet. Es ist eine Vielzahl von Materialien vorhanden, viele von ihnen wurden in Eigenarbeit erstellt und sind so verarbeitet, dass sie lange haltbar sind. Zielgruppe des Mathematiklabors sind die besonders begabten Schüler aller Jahrgänge. Diese erhalten in ihrer Freizeit, aufgeteilt nach Jahrgang, eine bis zwei Zusatzstunden pro Woche. Ziel des Mathematiklabors ist es nicht nur, die begabten Schüler mittels unterschiedlicher kreativer und erfahrungsorientierter Zugangsweisen, Methoden und Materialien zu fördern und ihnen Freude an der Mathematik zu vermitteln. Mit ihnen zusammen soll auch analysiert werden, welche Gründe es für die Schwierigkeiten anderer Schüler mit der Mathematik gibt. Schließlich soll über die begabten Schüler die Brücke geschlagen werden zu den lernschwächeren Schülern: erstere sollen dazu befähigt werden, ihre Mitschüler in Mathematik zu unterstützen sowie auch sie in das Mathematiklabor einzuladen.

3.6 Beispiele für Maßnahmen im Bereich Öffnung der Schule

Die Öffnung der Schule kann in zwei Richtungen erfolgen: durch die Durchführung von Aktivitäten außerhalb der Schule, oftmals in Zusammenarbeit mit externen Akteuren oder durch das „Hereinlassen“ von außerschulischen Akteuren oder schul Umfeldspezifischen Themen in die Schule. Dafür gibt es eine Reihe von interessanten Ansatzpunkten wie die Einbindung von Eltern sowie Schülerinnen und Schüler in schulische Entscheidungsprozesse und Aufgaben, die Belebung der Stadtteilarbeit, die Mitwirkung von Expertinnen und Experten am Unterricht, Kontakte zu außerschulischen Einrichtungen, die Initiierung von Netzwerken mit anderen Schulen (Nachbarschulen, Partnerschulen) bzw. den Aufbau eines Lernorte-Netzes, d. h. die Schaffung von regelmäßigen Anlaufmöglichkeiten, bei denen man sich die Expertise, die in anderen Einrichtungen vorhanden ist, in die Schule holen kann. Beispiele für einige der genannten Strategien seien im folgenden illustriert:

3.6.1 Zusammenarbeit mit Gemeinden und außerschulischen Institutionen

Zum Beispiel Bolivien – Zusammenarbeit mit indigenen Bildungsräten

In Bolivien findet eine Anpassung des Unterrichts an Lebensumstände und -situationen der Schülerinnen und Schüler vor allem durch eine starke Elternbeteiligung sowie den Einbezug von indigenen Führungskräften der verschiedenen Dörfer statt. Die indigenen Bildungsräte (CEPOs - Consejos Educativos de los Pueblos Originarios) tragen nachhaltig zur Stärkung des Demokratisierungsprozesses der Schulen bei und betreiben Sensibilisierungsarbeit zu den Themen Zweisprachige Interkulturelle Erziehung und Bevölkerungsbeteiligung. Ein großer Erfolg sind auch die indigenen Erziehungsprojekte (PEI - proyectos educativos indígenas; PEN - proyectos educativos de núcleo). Damit einhergehen die Fortbildung und Sensibilisierung der Schulleitung, um den demokratischen Prozess auf einer gestärkten Schulleitungsebene voranzutreiben. Ein weiterer wichtiger Bestandteil des Dezentralisierungsprozesses sind die pädagogischen BeraterInnen, die die verschiedenen Schulnetzwerke (redes educativas) beratend unterstützen. Das GTZ-Projekt („Lehrerbildung - Interkulturelle Zweisprachige Erziehung“) unterstützt diese

Entwicklungen, indem es darauf abzielt, dass Lehrerbildungsinstitute ihre Aktivitäten mit den Bildungsräten der indigenen Völker koordinieren.

Zum Beispiel Peru – „Holt das Leben in die Schule ...“ im LVS

Die Schulentwicklung entspringt dem Wunsch von Gemeindemitgliedern nach einer Verbesserung des Bildungsangebotes im Wohnviertel. Schul- und Gemeindeentwicklung unterstützen sich gegenseitig: in der erweiterten Schulleitung befinden sich Gemeindemitglieder, so dass ein starker Gemeindebezug der Schule gewährleistet ist, Bibliothek und Sportstätten werden gemeinsam genutzt und die Schule profitiert von der Beratung (und finanziellen Unterstützung) durch die Gemeinde. Neben den Vorteilen durch die Existenz einer basisorientierten Gemeindeorganisation, werden auch Probleme des Stadtteils in die Schule hineingetragen. Im Rahmen der schulischen Arbeit wird versucht, zur Überwindung von Problemen wie Gewalttätigkeit und Diebstahl beizutragen. Neben der Pfarrgemeinde wird auch mit der örtlichen Gesundheitsbehörde zusammengearbeitet, die die Schule bei der Ausstattung des Krankenzimmers unterstützt und ihr eine Krankenschwester finanziert.

Zum Beispiel Mosambik – Mitbestimmung bei Entscheidungen

In Mosambik wurden vor kurzem sogenannte Schulräte (*Conselhos Escolares*) als oberste Entscheidungsorgane der Schule geschaffen. In die Schulräte werden Vertreterinnen und Vertreter der Lehrerschaft und der Gemeinde gewählt, den Vorsitz hat immer ein Gemeindemitglied. Im Vergleich zu den bisherigen Schule-Gemeinde-Komitees handelt es sich bei den Schulräten nicht um Durchführungs-, sondern um Entscheidungsorgane. Die Gemeinde bekommt somit substantiell mehr Entscheidungsmacht und wird nicht lediglich für infrastrukturelle Aufgaben wie etwa für den Schulbau herangezogen.

Zum Beispiel Honduras – Einbeziehung der Gemeinden

Im Rahmen der GTZ-Bildungsprogramme wird in den letzten Jahren die Einbeziehung der Gemeinden in schulische Belange gefördert, die Mitbestimmungsmöglichkeiten für Eltern verbessert sowie die Relevanz der Curricula erhöht. Mittels spezifischer Methoden und Konzepte zur aktiven Einbeziehung der Gemeinden werden die Partizipationsmöglichkeiten erhöht und das Schulmanagement gestärkt.

3.6.2 Zusammenarbeit mit den Eltern

Zum Beispiel Peru – Elternschule im INEI

Die seit mehreren Jahren durchgeführte Elternschule hat unter der Leitung der aktuellen Sozialarbeiterin ein neues Profil erhalten. Von Juni bis Oktober werden fünf Themenblöcke angeboten, deren Inhalte jeweils vorher durch eine Umfrage unter den Schülern erhoben werden. Wie an vielen anderen Schulen ist die Teilnahme verpflichtend und wird durch Strafgeldern bei Abwesenheit reglementiert. Die Besonderheit im INEI liegt in der

flexiblen Organisation der Elternschule, da die Eltern jeden Monat pro Themenblock unter acht verschiedenen Terminen auswählen können. In den Sitzungen bearbeiten die Eltern beispielsweise in Gruppenarbeit Fragen zum Thema „Familiäre Gewalt“ und stellen danach ihre Ergebnisse dem Plenum vor. Die Sozialarbeiterin fasst die Ergebnisse anschaulich zusammen und lockert die Zusammenkunft durch diverse Bewegungsspiele auf.

Generell sind Eltern an peruanischen Schulen über die Elternvereinigungen „*Asociaciones de Padres de Familia*“ (APAFA) an Entscheidungsprozessen – wengleich marginal und oft nur formell - beteiligt.

Zum Beispiel Jemen - Mütterräte

Bezüglich der Beteiligung von Eltern wurde in den Projektschulen große Fortschritte erzielt, wobei hier bewusst an die (nord-)jemenitische Tradition der Väterräte angeknüpft wurde. Eine der wichtigsten Maßnahmen bestand in der Aktivierung der Mütter und der Schaffung von Mütterräten (als Erweiterung der bis dahin lediglich aus Vätern besetzten Räte), was auch 2002 in der neuen Satzung des Bildungsministeriums verankert wurde. Insgesamt wurde durch die Projekterfahrungen der Partizipationsbegriff wiederbelebt – *Community Participation* zählt nun zu den Prioritäten in der neuen Grundbildungsstrategie.

3.6.3 Dezentralisierung der Finanzierung

Zum Beispiel Tschad – Kommunale Schulen

In ländlichen Regionen gewinnen die „*Écoles Communautaires*“ zunehmend an Gewicht. Dabei handelt es sich vornehmlich um Schulen, die von Eltern selbst gegründet, finanziert und verwaltet werden. Da die Eltern einen direkten Bezug zur schulischen Realität haben, können sie auch mit Erfolg die regelmäßige Anwesenheit der Lehrkräfte kontrollieren. Dadurch wird der in der Regel häufige Schulausfall an ländlichen Schulen erheblich reduziert.

Zum Beispiel Mosambik – Autonome Schulfonds

Vor kurzem wurden in Mosambik autonome Schulfonds geschaffen. Da der Schulfonds durch den Schulrat verwaltet wird, findet in der Regel eine bedarfsgerechtere Nutzung als bei einer zentralen Verwaltung der Mittel statt. Für eine transparente und bedarfsgerechte Fondsverwaltung ist allerdings ein gutes Finanzmanagementtraining auf dezentraler Ebene notwendig.

3.6.4 Partizipation von Schülerinnen und Schülern

Zum Beispiel Peru – Einbezug von Schülerinnen und Schülern im LVS

Um die Partizipation von Schülerinnen und Schülern zu stärken wurde der Qualitätszirkel „*Escuela de Líderes*“ (Schule der ‚Anführer‘) geschaffen, dessen Arbeit u. a. darauf ausgerichtet ist, demokratische Prozesse zu fördern, das Schulprogramm auch auf Schüler-ebene transparent zu machen und soziale Kompetenzen herausragender Schülerinnen und Schüler zu stärken, damit diese u. a. zur Verbesserung des Schulklimas beitragen können.

Die Klassensprecher (sogenannte „*Presidentes de Aula*“) der Sekundarstufe führen ferner ein Kontrollheft über die Lehrkräfte, um Unpünktlichkeit oder schlechte Behandlung von Schülerinnen und Schülern zu dokumentieren und somit zu ihrer Vermeidung beizutragen.

3.6.5 Netzwerke und Kooperation mit anderen Schulen

Zum Beispiel Namibia - Cluster Schools

In Namibia sind neuerdings landesweit die Schulen in 260 Gruppen, sogenannten „*Cluster*“ zusammengefasst. Dabei handelt es sich um Zusammenschlüsse von je fünf bis sieben Schulen, mit einem Zentrum (*Cluster Centre*) und Satellitenschulen. Die Zentrums-Schulen sollten für die anderen Schulen gut erreichbar sein und im Idealfall an einem sogenannten Entwicklungszentrum mit guter Infrastruktur (Gesundheitsversorgung und Geschäfte) angesiedelt sein. Gefördert durch engagierte Rektoren, sollen somit an den Zentrums-Schulen pädagogische und organisatorische Innovationen ausgearbeitet werden, sodass auch die anderen Schulen davon lernen können.

Zum Beispiel Peru – Fortbildungsangebot für Nachbarschulen durch das INEI

Die Sozialarbeiterin organisiert in Zusammenarbeit mit der örtlichen Niederlassung des Gesundheitsministeriums Fortbildungen für die Lehrkräfte ihrer und der benachbarten Schulen zur Durchführung der Elternschulen und zur Handhabung der Schulapotheke.

3.6.6 Integrale Ansätze

Zum Beispiel Sri Lanka – School based educational development

Das *school based educational development* (schulorientierte Bildungsentwicklung) in Sri Lanka, das durch das GTZ-Bildungsprogramm unterstützt wird, stützt sich besonders auf die Verbesserung der Elternarbeit, die Demokratisierung des Schullebens und die Einführung neuer und schülerorientierter Lehr-Lern-Verfahren. Ferner hat das GTZ-Programm einen Ansatz entwickelt – den sogenannten „Head plus One“-Ansatz (HPO) –, der schulinterne Lehrkräftefortbildung in den einzelnen Schulen ermöglicht. In einigen Schulen ist es gelungen, ein von der Provinzregierung genehmigtes eigenes Budget, welches in

Selbstverwaltung koordiniert werden muss, einzurichten. Damit unterstützt die GTZ auch die Bemühungen des *National Institute of Education*, das an einem Ansatz zur Demokratisierung der Schulleitung arbeitet. Vor dem Hintergrund des Demokratisierungs- und Friedensprozesses wird die Dezentralisierung der Schule als große Chance gewertet, um lokale und regionale, kulturelle und religiöse Besonderheiten sowie die Bedürfnisse der ethnischen Minderheiten berücksichtigen zu können.

Die Erfahrungen in Sri Lanka stellen selbstverständlich nicht das einzige Beispiel für einen integralen oder systemischen Ansatz von Schulentwicklung dar. Bei vielen der beschriebenen Beispiele, die aus Schul- oder Projektperspektive dargestellt wurden, handelt es sich um Ausschnitte aus integralen Schulentwicklungsansätzen. Sie wurden zur besseren Veranschaulichung den einzelnen Entwicklungsstrategien zugeordnet, wobei sich an vielen Stellen nahezu zwangsläufig Überschneidungen ergeben haben.

Nicht ohne Absicht jedoch steht ein integraler Ansatz am Ende dieser Handreichung – als Erinnerung an den systemischen Charakter von Schulentwicklung und als Mahnung vor Schief lagen. Schulentwicklung bedarf – wird das Konzept ernst genommen - Maßnahmen in allen vier Bereichen: Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Öffnung der Schule. Ideen und Anregungen für die Umsetzung zu bieten ist das Ziel dieser Handreichung.

4. LITERATURVERZEICHNIS

- Altrichter, H. et al. (Hrsg.) 1998:** Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck.
- Bastian, J. 1999b:** Schulprogrammarbeit. Knotenpunkte und Lösungsmöglichkeiten. In: Pädagogik 11 (1999). S. 6-9.
- Bastian, J./ Combe, A. 1998:** Pädagogische Schulentwicklung. Gemeinsam an der Entwicklung der Lernkultur arbeiten. In: Pädagogik 11 (1998). S. 6-9.
- Buhren, C. G./ Lindau-Bank, D./ Müller, S. 1997:** Lernkultur und Schulentwicklung. Ansätze und Perspektiven für eine Weiterentwicklung von Schule. Dortmund.
- Dalin, P./ Rolff, H.-G. 1990:** Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Bönen.
- Dalin, P./ Rolff, H.-G./ Buchen, H. 1998⁴:** Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Ein Handbuch. Bönen.
- Eikenbusch, G. 1999:** Erste Hilfe(n) für die Schulprogrammarbeit In: Pädagogik 11 (1999). S. 10-15.
- Eikenbusch, G. 1998:** Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin.
- Fend, H. 1986:** „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule. 3/ 1986. S. 275–293.
- Glasl, F. 1975:** Selbstdiagnose einer Schule. In: Glasl, F./ de la Houssaye, L. (Hrsg.) 1975: Organisationsentwicklung. Das Modell des niederländischen Instituts für Organisationsentwicklung und seine praktische Bewährung. Bern/ Stuttgart.
- Holly, P./ Southworth, G. 1989:** The developing school. London et al.
- Kempfert, G./ Rolff, H.-G. 1999:** Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitshandbuch für Schule und Unterricht. Weinheim/ Basel.
- Klippert, H. 2000a:** Neue Lernformen als Schulprogramm. Lehrerteams bilanzieren ihren Innovationsprozess. In Pädagogik 5/2000.
- Klippert, H. 2000b:** Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim/ Basel.
- Lindau-Bank, D.:** Glossar Schulentwicklung. www.beltz.de

- Meyer, H. 1997:** Schulpädagogik. Band II. Für Fortgeschrittene. Berlin.
- Meyer, H./ Ulrich, G. 1997²:** Was ist eine lernende Schule? Oldenburger Vor-Drucke 276. Oldenburg.
- Philipp, E. 1998:** Organisationsdiagnose: Methoden und Konzepte. In: Altrichter, H. et al. (Hrsg.) 1998: Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck.
- Philipp, E. 1998²:** Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. Weinheim/ Basel.
- Philipp, E. 1996⁴:** Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung. Weinheim/ Basel.
- Philipp, E./ Rolff, H.-G. 1999²:** Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch. Weinheim/ Basel.
- Rojas Luján, F. 1998:** El Proyecto Educativo Institucional Luis Vallejos Santoni – Cusco. Cinco años de Experiencias. Cusco.
- Rolff, H.-G. 1998:** Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: Jahrbuch der Schulentwicklung. 1998. Band 10. S. 295-326.
- Schüssler, R. 2002:** Modelos de desarrollo educativo institucional en el Perú. GTZ. Informe educativo no. 95. Eschborn/ Lima.
- Senge, P. M. 1999⁷:** Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der Lernenden Organisation. Stuttgart (am. Orig. 1990).