

Susanne Krogull/Annette Scheunpflug

Der internationale Weiterbildungsmaster „Educational Quality in Developing Countries“ – Ein Instrument zur Entwicklung von Bildungsqualität und Forschungskompetenz

Zusammenfassung

Ausgehend von den Herausforderungen im Bildungssektor im Globalen Süden (und speziell in Subsahara-Afrika) beschreibt der Artikel zunächst die Notwendigkeit, Leitungspersonal im Bildungsbereich zu qualifizieren und gleichzeitig über Forschung eine evidenzorientierte Steuerung von Bildung zu ermöglichen. Als eine mögliche Antwort, mit diesen Herausforderungen umzugehen, wird der internationale Weiterbildungsmasterstudiengang „Educational Quality in Developing Countries“ (IMPEQ) der Otto-Friedrich-Universität Bamberg unter besonderer Berücksichtigung dessen Beitrags zur Förderung der Bildungsqualität und der Forschungskompetenz von angehenden Bildungsforscherinnen und -forschern in Subsahara-Afrika vorgestellt.

Schlüsselworte: *Weiterbildung, Bildungsqualität, Forschungskompetenz, Subsahara-Afrika*

Abstract

Looking at the educational challenges in the Global South (and especially in Sub-Saharan Africa) the article shows the necessity to train leadership personnel in the educational sector and to allow for evidence-oriented governance. A possible solution how to deal with those challenges is the international Master's program in continuous education „Educational Quality in Developing Countries“ of Otto-Friedrich-University, Bamberg/Germany. The master is presented, focusing on its contribution to promote educational quality and research capacity among emerging educational scholars in Sub-Saharan Africa.

Keywords: *Continuous education, further education, educational quality, research capacity, Sub-Saharan Africa*

Einleitung

Der internationale Weiterbildungsmasterstudiengang „Educational Quality in Developing Countries“ (IMPEQ) der Otto-Friedrich-Universität Bamberg zielt auf die Förderung der Bildungsqualität sowie die Stärkung von Forschungskompetenz im Globalen Süden (besonders in Subsahara-Afrika). Der Studiengang wurde 2013 eröffnet und richtet sich an Führungskräfte im Bildungswesen aus dem Globalen Süden sowie an Personen, die sich für die Entwicklungszusammenarbeit im Bildungssektor qualifizieren möchten. Der Studiengang läuft derzeit im zweiten

Zyklus; die ersten Graduierten des Studiengangs machten im Sommer 2015 ihren Abschluss. Pro Zyklus können maximal 30 Studierende aufgenommen werden, bisher wurden jeweils 20 Stipendien pro Zyklus für Studierende aus Subsahara-Afrika von *Brot für die Welt* zur Verfügung gestellt.

Bildungsqualität und Bildungsforschung im Globalen Süden: Herausforderung und Notwendigkeit¹

Der Bedarf an pädagogischer Expertise ist in der letzten Dekade besonders in Subsahara-Afrika signifikant gestiegen. Aufgrund demographischer Entwicklungen und verschiedener nationaler (z.B. die Einführung der neun- oder zehnjährigen Schulpflicht) wie internationaler Initiativen (z.B. „Education for All“ der UN) expandieren die Erziehungssysteme rapide. So stieg z.B. die Rate der Inanspruchnahme von frühkindlicher Bildung zwischen 1999 und 2011 in Subsahara-Afrika um 126 % an (UNESCO, 2014, S. 45ff.), die Anzahl der Grundschulschülerinnen und -schüler um 66 % (UNESCO, 2014, S. 52ff.) sowie der Sekundarschülerinnen und -schüler um 114 % (UNESCO, 2014, S. 62ff.). Gleichzeitig ist die Qualität der zur Verfügung stehenden Bildungsangebote häufig sehr schlecht. Der Monitoring-Bericht für Education for All von 2014 zeigt, dass weniger als 50 % aller Schülerinnen und Schüler nach vier Jahren Grundbildung lesen und schreiben können (UNESCO, 2014, S. 191f.; vgl. zu den Faktoren von Bildungsqualität Riddell, 2008; Verspoor, 2008; Yu, 2007). Hinzu kommt, die große Anzahl derjenigen Kinder und Jugendlichen, die nicht in die Schule gehen. In Subsahara-Afrika waren 2014 lediglich 80 % aller Kinder in Grundschulen, 66 % in unteren Sekundarschulen und 43 % in oberen Sekundarschulen (UNESCO, 2016, S. 182). 18 % der Kinder und Jugendlichen, die keine Schule besuchen, sind Schulabbrecher/-innen. (UNESCO, 2016, S. 181). Dies deutet darauf hin, dass neben der schlechten Qualität der schulischen Bildung noch weitere Faktoren eine Rolle spielen (z.B. das Schul- und Lernklima). Die Alphabetisierungsrate unter Jugendlichen in Subsahara-Afrika lag 2005–2014 bei lediglich 71 %, fast 49 Millionen junger Menschen in dieser Region waren zu dem Zeitpunkt Analphabeten (UNESCO, 2016, S. 280).

Aufgrund der Expansion des Bildungswesen und des Anstiegs der Bevölkerung werden in den nächsten Jahren mehr als vier Millionen Lehrkräfte benötigt, die aus- und fortgebildet werden müssen (UNESCO, 2014, S. 216ff.), ohne dass die öf-

fentlichen Lehrerbildungs- und Fortbildungssysteme auf diese Herausforderung vorbereitet wären (ebd.). Es zeigt sich auch, dass die bereits vorhandenen Lehrkräfte oft nur unzureichend, wenn überhaupt ausgebildet sind. Im Subsahara-Afrika waren 2014 die Hälfte aller Vorschullehrkräfte, ein Fünftel aller Primarlehrkräfte und mehr als ein Viertel aller Sekundarlehrkräfte nicht ausgebildet (UNESCO, 2016, S. 331). Gleichzeitig sind Führungskräfte im Bildungssektor und vor allem im Schulbereich oft zu schlecht ausgebildet, um auf die sich ihnen stellenden Herausforderungen des schulischen Qualitätsmanagements angemessen reagieren zu können (UNESCO, 2014, S. 116ff.). Engagierte Schulleitungen können Schule verändern. Es wird geschätzt, dass Schulleitungen verantwortlich sind für ein Viertel der Differenzen in der Schülerperformanz, was sie an die zweite Stelle hinter die Lehrkräfte stellt (UNESCO, 2016; Vaillant, 2015; Bush & Glover, 2012; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2008). Zentrale Herausforderung ist es, angemessene Qualitätsmanagementsysteme wie beispielsweise das Monitoring von Schülerleistungen (Bernard & Michaelowa, 2006; Nzomo & Makuwa, 2006), die Lehrplanarbeit (McEneaney & Meyer, 2000) oder Lehreraus- und -weiterbildungsstrukturen aufzubauen (UNESCO, 2014). Darüber hinaus wird es immer wichtiger, Aspekte in die Lehreraus- und -fortbildung zu integrieren, die bisher kaum berücksichtigt wurden: z.B. Nachhaltigkeit und die Gestaltungsmöglichkeiten von Globalisierung (Johnson, 2008), die gesellschaftliche Inklusionsfunktion von Bildung (Krogull, Scheunpflug & Rwambonera, 2014) sowie die Herausforderungen an pädagogische Planung und Didaktik angesichts von Migration, Multilingualismus und die Pluralisierung von Kulturen (Smith, 2010; Harber, 2002; Schweisfurth, 2002).

Die Situation im Bildungswesen ist in vielen Staaten auch dadurch geprägt, dass das öffentliche Schulwesen nicht nur in der Hand des Staates ist, sondern zivilgesellschaftlich unterstützt wird – entweder da der Staat nicht über hinreichende Mittel verfügt, um das Bildungswesen in allen Regionen gleichermaßen zu entwickeln oder da Eltern andere schulische Träger (wie Elterninitiativen und Religionsgemeinschaften) präferieren. In einigen Ländern, wie beispielsweise die D.R. Kongo oder Ruanda, sind über 60 % aller Schulen keine staatlichen Schulen und die Ausgaben für den Bildungsbereich werden nicht komplett vom Staat übernommen (UNESCO, 2009). Dieser schulische Sektor ist besonders vulnerabel. Als sogenannter „low-fee private sector“ (Srivastava & Walford, 2007; Tooley, 2007) handelt es sich um ein schulisches System mit besonders geringen Ressourcen aufgrund der oft unzulänglichen staatlichen Förderung sowie auch der in der Regel nicht wohlhabende Schülerklientel und das entsprechend geringe Schulgeld. In diesem Bereich der Bildung, der sich oft an Menschen in schwierigen Lebenssituationen wendet, sind die Kirchen die größten Anbieter (Wodon, 2013; World Bank, 2005; Scheunpflug & Wenz, 2015).

Sich diesen Herausforderungen im Rahmen der Ausbildung von Führungskräften im Bildungsbereich zu stellen ist eine der Aufgaben des internationalen Weiterbildungsmasters „Education Quality in Developing Countries“. Gleichzeitig soll dieser Masterstudiengang die Forschungskapazitäten in Subsahara-Afrika, besonders im Bereich von Bildungsqualität, erhöhen. In 2010 waren 70 % der Bevölkerung in Subsahara-Afrika unter 30 Jahren (UNECA, 2011). Dies wird in den kommenden Jahren die Zahl der Bevölkerung im arbeitsfähigen Alter in Sub-

sahara-Afrika deutlich erhöhen. Jedoch wird eine Zunahme an Arbeitskräften in Afrika nicht zu einer wissensbasierten Gesellschaft führen, ohne gleichzeitig diese Kompetenz zu fördern (Lan, 2014). Die Zugangszahlen zu Universitäten und die Zahl der Abschlüsse an Universitäten in Subsahara-Afrika zeigen, dass nur 8 % der entsprechenden Altersgruppe (bis 5 Jahre nach Sekundarabschluss, typischerweise zwischen 19–23 Jahren) Zugang zu universitärer Bildung haben. Die Anzahl derer, die das Studium abschließen, liegt weit darunter (UNESCO, 2016, S. 228ff.).

Ziele und Konzept des Masterstudiengangs

Der Weiterbildungsmaster² vermittelt theoretisches Grundwissen sowie Fachwissen mit Blick auf die Arbeit von Führungskräften im schulischen Bildungswesen, um die Studierenden mit den nötigen Kompetenzen für Führungspositionen im Bildungsbereich auszustatten. Eine zentrale Rolle spielt die Reflexion der bereits erworbenen professionellen Erfahrungen, weshalb eine mindestens dreijährige Berufserfahrung Voraussetzung für eine Teilnahme an dem Weiterbildungsmaster ist. Der Studiengang richtet sich daher an Personen, die in ihrem jeweiligen Land Bildungsverantwortung tragen, sei es auf der Ebene der Einzelschule (Schulleitung), der staatlichen oder kirchlichen Entscheidungsträger und -instanzen oder anderer Bildungsanbieter (wie beispielsweise NGOs, Betriebe oder Elterninitiativen). Der Weiterbildungsmaster wurde angesichts der professionellen Bedürfnisse des Leitungspersonal im Bildungswesen, von Lehrerfortbildnern, sowie des Personals der Entwicklungszusammenarbeit im Bildungssektor entwickelt. Ein besonderes Augenmerk liegt auf einer Führungstätigkeit unter schwierigen Umständen, wie z.B. Armut, oder staatliche bzw. gesellschaftliche Fragilität, die besondere Herausforderungen im Bildungsbereich mit sich bringen.

Die Inhalte werden in jeweils einer vierwöchigen Präsenzphase pro Semester vermittelt, die an der Universität Bamberg und der Protestant University of Rwanda in Butare/Ruanda stattfinden. Danach kehren die Studierenden in ihre Heimatländer zurück und gehen ihrer regulären Arbeit nach. Zwischen den Präsenzphasen gibt es eine internetbasierte Mentorsbetreuung. Das Masterprogramm orientiert sich didaktisch am Leitbild selbsttätigen und forschenden Lernens. Damit sollen die Studierenden in ihrer persönlichen wie professionellen Entwicklung gefördert, und ein gleichermaßen an der Entwicklung der Praxis wie an wissenschaftlicher Forschung orientierter Habitus entwickelt werden (vgl. Modulhandbuch 2013; 2017).

Der Weiterbildungsmaster zielt damit auf die Vermittlung von Wissen und professionellen Kompetenzen in den für Leitungsaufgaben im (nichtstaatlichen) Bildungswesen nötigen Bereichen. Begonnen wird mit den normativen Grundlagen von Bildung. Angesichts der Tatsache, dass eine große Anzahl von Schulen in Subsahara-Afrika in nichtstaatlicher (religiöser) Trägerschaft ist, ist neben einer Vergewisserung der allgemeinen normativen Grundlagen von Bildung die Beschäftigung mit den religiösen Grundlagen von Bildung und Erziehung erforderlich, um die Grundlagen für eine reflektierte und dialogbereite religiöse Bildungsträgerschaft zu stärken. Darüber hinaus geht es um die Beziehung zwischen Schule und Staat im Hinblick auf gesellschaftliche Pluralität, um evidenzbasierte Grundlagen von Bil-

dungsqualität, Prozessbedingungen zur Erreichung von Schulqualität sowie das Management, die Organisation und das Qualitätsmanagement von Schulsystemen. Aufbauend auf den bereits vorhandenen professionellen Kompetenzen und Erfahrungen der Studierenden bietet der Masterstudiengang zudem eine Profilierung hinsichtlich der Einführung in quantitative und qualitative Forschungsmethoden. Der Fokus liegt auf berufsbezogenem, forschungsbasiertem Lernen und der Erfahrung von Interkulturalität und Heterogenität.

Der Studiengang wird von einem intensiven Mentoratsprogramm begleitet. In kleinen Gruppen erhalten die Studierenden regelmäßig Unterstützung durch Mentoren zur Repetition und Vertiefung der Lerninhalte. Dieses begleitende Mentoratsystem wird in zwei Sprachen (Englisch und Französisch) angeboten. Da der Masterstudiengang in englischer Sprache stattfindet, wird dadurch Studierenden aus frankofonen Ländern sprachliche Unterstützung geboten. Studierende können zudem entscheiden, in welcher der beiden Sprachen sie ihre Prüfungen ablegen und Seminararbeiten inkl. Masterarbeit verfassen möchten.

Modulaufbau

Der Masterstudiengang ist in 15 Module³ gegliedert, inkl. dem Modul für die Masterarbeit und einem Modul zur Anerkennung der praktischen Arbeitserfahrung. Drei Module zielen speziell auf die Entwicklung von Forschungskompetenz.

Die Module 1 und 2 „Bildung und Normativität I und II“ führen in die normativen (religiösen und nichtreligiösen) Grundlagen von Bildung ein, indem erziehungswissenschaftliche Bildungstheorien systematisch beleuchtet und reflektiert werden. Um eine historische Einordnung der jeweils eigenen Situation zu ermöglichen, wird sich in diesen Modulen zudem mit Fragen von Bildung und Macht sowie der Kolonial- und Missionspädagogik auseinandergesetzt.

In den Modulen 3, 4 und 5 „Theorien der Bildungsqualität I, II und III“ wird der erziehungswissenschaftliche Diskurs zu Bildungsqualität systematisch erarbeitet. Während Modul 3 zunächst einen systematischen Überblick gibt, fokussieren die Module 4 und 5 unterschiedliche Aspekte von Qualität im schulischen Kontext: Unterrichtsqualität und damit einhergehend mit Lehrerprofessionalität (Modul 4) und Schul- und Systemqualität (Modul 5). Dabei werden auch Fragen der Bildungsverantwortung von Staat und Zivilgesellschaft sowie deren Kooperationen mit Schule angesprochen.

In den Modulen 6, 7 und 8 zu wissenschaftlichem Schreiben und Forschungsmethoden („Forschungsmethoden und -dokumentation I, II und III“) geht es um wissenschaftliches und forschendes Arbeiten sowie den Umgang mit wissenschaftlichen Ergebnissen. Ziel dieser drei Module ist es, die Forschungskompetenz der Studierenden zu entwickeln. Hierzu sollen Studierende zum einen in die Lage versetzt werden, selbst erste Erfahrungen mit einem forschenden Zugang zu Bildungsqualität zu erhalten; zum anderen geht es darum, mit den Ergebnissen von Studien konstruktiv und adäquat umgehen zu können. In Modul 6 geht es zunächst um eine allgemeine Einführung in Forschungsmethoden und -dokumentation, kurz um wissenschaftliches Arbeiten. Angesichts der Tatsache, dass viele der Studierende wenig Erfahrung mit wissenschaftlichem Schreiben und dem Umgang mit wissenschaftlicher Literatur haben, geht es neben einer Ein-

führung in unterschiedliche Wissensarten, Forschungsparadigmen und Forschungsansätze auch um Fragen des logischen Argumentierens und korrekten Zitierens. In Modul 7 erhalten die Studierenden einen Überblick über quantitative und qualitative Forschungsmethoden. Sie lernen unterschiedliche Erhebungsinstrumente kennen und entwickeln ein Bewusstsein für die Anwendungsbereiche der jeweiligen Forschungsansätze und Erhebungsinstrumente. Über die Vermittlung grundlegenden statistischen Wissens werden die Studierende in die Lage versetzt, Statistiken lesen und interpretieren zu können sowie die möglichen Konsequenzen für Bildungspolitik und Bildungsplanung zu verstehen. Zudem geht es um die Planung kleinerer Forschungsprojekte. In Modul 8 (Systemmonitoring) geht es um die Vertiefung des Wissens und der Kompetenzen hinsichtlich Evaluations- und Forschungsdesigns zur Messung von Qualität, speziell auf Systemebene. Es wird der Umgang mit wissenschaftlichen Ergebnissen eingeübt und ihre Bedeutung für die bildungspolitische und bildungspraktische Arbeit vor Ort reflektiert.

Die Module 9 und 10 („Qualitätsentwicklung I und II“) beschäftigen sich mit Theorien zur Entwicklung von Schulqualität aus einer Forschungsperspektive. Dabei werden besonders fragile Rahmenbedingungen thematisiert, wie sie in Subsahara-Afrika bisweilen anzutreffen sind. Die Bedeutung der Schule in der Bildungslandschaft und in Bezug zu lebenslangem Lernen wird ebenso thematisiert wie die Frage des Umgangs mit Heterogenität, Inklusion und Interkulturalität im Klassenzimmer. Während sich Modul 9 auf Unterrichtsprozesse fokussiert, bezieht sich Modul 10 auf das gesamte Schulsystem.

Mit Modul 11 („Berufserfahrung“) wird die professionelle Erfahrung der Studierenden gewürdigt. Für die Modulabschlussprüfung muss eine Präsentation erstellt werden, in der die Studierenden ihren Arbeitsbereich mit Hilfe der vermittelten theoretischen und empirischen Wissensbestände zu Fragen der Bildungsqualität reflektieren.

Die Module 12, 13 und 14 „Projektmodul I, II und III“ ermöglichen es Studierenden, ein eigenes Projekt zu Bildungsqualität durchzuführen. Nach einer Einführung in Projektplanung, -management und -evaluation entwickeln die Studierenden in betreuten Gruppen ein eigenes Projekt zur schulbezogenen Qualitätsentwicklung und -sicherung.

Mit der abschließenden Masterarbeit (Modul 15) zeigen die Studierenden ihre Fähigkeiten, praxisbezogene Forschung vor dem Hintergrund theoretischer und empirischer Befunde zu Bildungsqualität durchzuführen.

Forschung zu Bildungsqualität im globalen Süden durch Studierende des Masterstudiengangs

Die von allen Studierenden im Rahmen der projektbezogenen Module durchzuführenden Qualitätsentwicklungsprojekte bilden die Grundlage für das Forschungsprojekt, das die Studierenden für ihre Masterarbeiten durchführen. In den bisherigen zwei Zyklen des Masterstudiengangs wurden Interventionen zur Qualitätssteigerung hauptsächlich für Lehrkräfte angeboten. Darüber hinaus gab es jedoch vereinzelt Interventionen für Schulleitungen, Lehrpersonal an Universitäten sowie Projekte mit Schülerinnen und Schülern bzw. Studierenden. Die Forschungsarbeiten folgten bisher mehrheitlich dem qualitativen

Forschungsparadigma. Die Datenerhebung erfolgt entweder durch Einzelinterviews, Gruppendiskussionen oder Beobachtung, während die Datenanalyse durch adaptierte Versionen qualitativer Inhaltsanalyse oder vergleichende Deskription der Daten vorgenommen wurde. Im Rahmen der ersten Runde des Studiengangs wurden bereits zwanzig Forschungsprojekte zu unterschiedlichen Themenbereichen von Bildungsqualität (hauptsächlich Unterrichtsqualität) durchgeführt. Die Forschungsarbeiten der ersten Kohorte von Studierenden entstanden in der Demokratischen Republik Kongo, in Ghana, Kamerun, Ruanda, Tansania und auf Madagaskar. Die Darstellung in Tabelle 1 gibt einen Überblick über die bisher durchgeführten Studien.

Thematischer Fokus	Fallstudie	Methoden	Autor/Autorin
Klassenmanagement	Lehrkräfte an Primarschulen in Ruanda	Beobachtung; deskriptive Analyse	Dinah Uwizeyimana
Lernklima	Lehrkräfte an Primar- und Sekundarschulen in der DRK	Strukturiertes Interview; Inhaltsanalyse	Semenita Kavira Kamundu
Kognitive Aktivierung	Lehrkräfte an Primarschulen in Ruanda	Semistrukturiertes Interview; Inhaltsanalyse	Valentin Nzabandora
	Lehramtsstudierende einer Hochschule in Kamerun	Semistrukturiertes Interview; Inhaltsanalyse	Ernest Claude Njoya
	Lehrkräfte an Primarschulen in Ruanda	Semistrukturiertes Interview; Inhaltsanalyse	Athanase Rutayisire
	Mathematiklehrkräfte an Sekundarschulen in der DRK	Beobachtung, deskriptive Analyse	Marie Claire Mombamba Ambule
Konstruktives Feedback	Lehrkräfte an Sekundarschulen in Ruanda	Beobachtung; deskriptive Analyse	Adolphe Cyemayire
	Lehrkräfte an einer Hochschule in Ruanda	Semistrukturiertes Interview; Inhaltsanalyse	Christine Nyirama
	Lehrkräfte an Primarschulen in Ruanda	Semistrukturiertes Interview; Inhaltsanalyse	Jean Baptiste Ndumukunda
	Lehrkräfte an Sekundarschulen in Tansania	Semistrukturiertes Interview; Inhaltsanalyse	Levina Kawedi Machenje
	Leitungspersonal an Primar- und Sekundarschulen in der DRK	Semistrukturiertes Interview; thematische Analyse	Jean Kasereka Lutswamba
Schülerzentrierter Unterricht	Lehrkräfte an Sekundarschulen in Ruanda	Semistrukturiertes Interview; Inhaltsanalyse	Benoit Senani
Einführung eines kompetenzbasierten Ansatzes	Leitungspersonal an berufsbildenden Schulen in Ghana	Gruppeninterview; thematische Analyse	Linda Agyei Kwokwe
Schuldisziplin und Körperstrafe	Klassensprecher an Primar- und Sekundarschulen in Kamerun	Beobachtung; deskriptive Analyse	Abraham Tamukum Tangwe
Professionelle Lerngemeinschaften	Lehrkräfte an Sekundarschulen in Ruanda	Semistrukturiertes Interview; Inhaltsanalyse	Etienne Uwajiyabo
	Lehrkräfte an Primarschulen auf Madagaskar	Gruppendiskussion; Inhaltsanalyse	Jocelin Raharinainivo-Falimanana
Personalentwicklung	Leitungspersonal von Sekundarschulen in Ruanda	Semistrukturiertes Gruppeninterview; thematische Analyse	Justin Uwubuntu
Kommunikation im Leitungshandeln	Schulleitungen von Primarschulen in Ruanda	Gruppeninterview; Inhaltsanalyse	Ivy Asantewa Owusu
Leitungsstile von Schulleitungen	Schulleiter an Sekundarschulen in Kamerun	Semistrukturiertes Interview; Inhaltsanalyse	Frederick Njobati
Kompetenzen von Schulleitungen	Schulleiter an Sekundarschulen in Ruanda	Semistrukturiertes Interview und Beobachtung; Inhaltsanalyse und deskriptive Analyse	Sophonie Rubyagiza Kirotha

Tab. 1: Überblick über die im Masterprogramm durchgeführten Studien (1. Kohorte);
Quelle: eigene Darstellung

Derzeit führt die zweite Kohorte des Studiengangs ihre Forschungen in der Demokratischen Republik Kongo, Kamerun, Ruanda, Süd-Sudan (bzw. aufgrund der aktuellen politischen Lage in Uganda), Tansania und auf Madagaskar durch. Übereinstimmend mit der ersten Kohorte steht auch bei der zweiten Kohorte das Thema Unterrichtsqualität im Vordergrund.

Ein Modell für die Zukunft?

Der Studiengang „Educational Quality in Developing Countries“ ist in mehrfacher Hinsicht innovativ: Er ist im Hinblick auf die Qualifikation für die schulische Arbeit innovativ, da es bisher auf dem nationalen wie internationalen Markt keine

Studiengänge gibt, die das Thema „schulische Qualität“ in einer Metaperspektive adressieren. Angesichts der Herausforderungen für die schulische Qualitätssicherung scheint ein solches Angebot jedoch überfällig zu sein.

Mit dem Studiengang werden außerdem die Möglichkeiten, die sich mit der Bologna-Reform für die Entwicklung von Weiterbildungsstudiengängen bieten, konsequent für Studierende aus Subsahara-Afrika genutzt. Bisher gibt es für den schulischen Kontext in Deutschland kaum Weiterbildungsstudiengänge, für den internationalen Kontext sind diese überwiegend in den Naturwissenschaften und der Betriebswirtschaft angesiedelt. Angebote, die zielgenau die Bedürfnisse von Menschen aus dem globalen Süden in den Blick nehmen, sind bisher kaum entwickelt worden.

Der Studiengang verbindet zudem konkrete Praxisentwicklung mit kleineren Forschungsarbeiten zur schulischen Qualität und setzt damit sowohl an der Entwicklung der schulischen Praxis wie auch an der evidenzorientierten Steuerung von Bildungsangeboten, bzw. der Ermöglichung von Evidenz durch einen empirischen Zugriff auf das Praxisfeld an. Durch die enge Verbindung zu drei Universitäten in Subsahara-Afrika über die Steuergruppe sowie die Beteiligung von Lehrpersonal aus diesen Universitäten wird zudem ein substanzieller Beitrag zum hochschulischen Capacity Development in der Lehrerbildung vorangetrieben.

Mit Studiengängen im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit bzw. Stipendien in Geberländern ist oft die Herausforderung verbunden, den Studierenden nach Ab-

schluss des Studiengangs einen Einstieg in den Beruf zu ermöglichen und damit mit dem Studienabschluss nicht nur eine individuelle Karriere, sondern auch eine entsprechende Wirkung im Hinblick auf die gesellschaftliche Entwicklung des jeweiligen Landes zu ermöglichen. Hier zeigt der beschriebene Studiengang insofern ein großes Potenzial, als dass die Studierenden zum einen den Studiengang berufsbegleitend besuchen, d.h. parallel zu ihrem Studium in ihrem Beruf tätig bleiben und zum anderen über ihre Leitungstätigkeit eine breite Reichweite aufweisen. Zählt man die Studierenden des ersten und zweiten Studiendurchlaufs zusammen, dann erreichen die 40 Studierende 5.240 Schulen mit ca. 40.000 Lehrkräften und knapp 2 Millionen Schülerinnen und Schülern. Natürlich wird es individuell sehr unterschiedlich sein, mit welcher Durchschlagskraft das Gelehrte angewendet werden wird. Dennoch kann vor diesem Hintergrund davon ausgegangen werden, dass diese Studienform unmittelbar zur Entwicklung des Bildungswesens bzw. der jeweiligen Gesellschaft beitragen wird. Damit eröffnet sich mit diesem Modell eine effiziente Alternative zu grundständigen Ausbildungsformen in der Nord-Süd-Kooperation.

Anmerkungen:

- 1 Vgl. zu diesem Abschnitt Krogull & Scheunpflug, 2015.
- 2 Vgl. hierzu auch die Homepage des Masterstudiengangs unter www.uni-bamberg.de/ma-educationalquality
- 3 Vgl. Modulhandbuch 2013; 2017.

Literatur

- Bernard, J. M. & Michaelowa, K. (2006). How can countries use cross-national research results to address „the big policy issues“? Case studies from Francophone Africa. In K.N. Ross & I.J. Genevois (Hrsg.), *Cross-national studies of the equality of education. Planning their design and managing their impact.* (S. 229–240). Paris: International Institute for Educational Planning.
- Bush, T. & Glover, D. (2012). Leadership development and learner outcomes: evidence from South Africa. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 27(2), 3–15.
- Harber, C. (2002). Education, Democracy and Poverty Reduction in Africa. *Comparative Education*, 38(3), 267–276.
- Johnson, D. (Hrsg.) (2008). *The Changing Landscape of Education in Africa. Quality, equality and democracy.* Oxford: Symposium Books.
- Krogull, S. & Scheunpflug, A. (2015). International Master's Program. Educational Quality in Developing Countries. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führungskräfte. In S. G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung.* (S. 310–315). Münster: Waxmann.
- Krogull, S., Scheunpflug, A. & Rwambonera, F. (2014). *Teaching Social Competencies in Post-Conflict Societies. A Contribution to Peace in Society and Quality in Learner-Centered Education.* Münster: Waxmann.
- Lan, G. (2014). Building research capacity in Sub-Saharan Africa through inter-regional co-operation. *Research Trends* 29. Zugriff am 02.04.2017 <https://www.researchtrends.com/issue-39-december-2014/building-research-capacity-in-sub-saharan-africa/>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42.
- McEneaney, E. & Meyer, J. W. (2000). The content of the curriculum. An institutional perspective. In M. T. Hallinan (Hrsg.), *Handbook of the Sociology of Education.* (S. 189–211). New York: Kluwer/Plenum.
- Modulhandbuch (2013/2017). *Modulhandbuch zum Weiterbildungs-Masterstudiengang Educational Quality in Developing Countries.* Zugriff am 01.04.2017 https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/020101b/Statutes/Modul_Manual_MA_Educational_Quality_in_Developing_Countries.pdf
- Nzomo, J. & Makuwa, D. (2006). How can countries move from cross-national research results to dissemination, and then to policy reform? Case studies from Kenya and Namibia. In K. N. Ross & I. J. Genevois (Hrsg.), *Cross-national studies of the equality of education. Planning their design and managing their impact.* (S. 213–228). Paris: International Institute for Educational Planning.
- Riddell, A. (2008). *Factors influencing educational quality and effectiveness in developing countries. A review of research.* Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).
- Scheunpflug, A. & Wenz, M. (2015). *Schulen in nichtstaatlicher Trägerschaft im Primar- und Sekundarschulbereich.* Diskussionspapier Bildung, Berlin: GIZ.
- Schweisfurth, M. (2002). Democracy and Teacher Education: Negotiating Practice in the Gambia. *Comparative Education*, 38(3), 303–314.
- Smith, A. (2010). *The influence of education on conflict and peace building.* Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011 – The hidden crisis: Armed conflict and education. UNESCO EFA GMR.
- Srivastava, P. & Walford, G. (2007). *Private Schooling in Less Economically Developed Countries. Asian and African Perspectives.* Cambridge: Cambridge University Books.
- Tooley, J. (2007). Could for-profit private education benefit the poor? Some a priori considerations arising from case study research in India. *Journal of Education Policy*, 22(3), 321–342.
- UNECA (2011). *Africa Youth Report: Addressing the Youth Education and Employment Nexus in the New Global Economy.* Addis Abeba: UNECA.
- UNESCO (2009). *EFA Global Monitoring Report.* Zugriff am 01.10.2015 <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177683E.pdf>
- UNESCO (2014). *Teaching and Learning: Achieving Quality for All. EFA Global Monitoring Report 2013/14.* Paris: UNESCO.
- UNESCO (2016). *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all. Global Education Monitoring Report 2016.* Paris: UNESCO.
- Vaillant, D. (2015). *School leadership, trends in policies and practices, and improvement in the quality of education.* Background paper for EFA Global Monitoring Report.
- Verspoor, A. M. (2008). The challenge of learning. Improving the quality of basic education in Sub-Saharan Africa. In D. Johnson (Hrsg.), *The changing landscape of education in Africa. Quality, equality and democracy.* (S. 13–43). Oxford: Symposium Books.
- Wodon, Q. (2013). *Faith-inspired, Private Secular, and Public Schools in sub-Saharan Africa: Market Share, Reach to the Poor, Cost, and Satisfaction.* Washington, DC: World Bank.
- World Bank (2005). *Education in the Democratic Republic of Congo. Priorities and Options for Regeneration.* World Bank Country Study. Washington, DC: World Bank.
- Yu, G. (2007). *Research evidence of school effectiveness in Sub-Saharan African Countries.* Working Document Draft, July 2007. Bristol, UK: EdQual, University of Bristol.

Dr. Susanne Krogull

arbeitet als Executive Director des internationalen Masterstudiengangs „Educational Quality in Developing Countries“ an der Universität Bamberg. Sie forscht zu lern- und bildungstheoretischen Fragen insbesondere im Rahmen von internationalen Begegnungen sowie zu Fragen von Bildungsqualität in international und interkulturell vergleichender Perspektive.

Dr. Annette Scheunpflug

ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Arbeitsschwerpunkte: Evolutionäre Erziehungswissenschaft und pädagogische Anthropologie sowie international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt weltbürgerliche Erziehung/Globales Lernen.