

SCHULEN IM ALPINEN PERIPHEREN RAUM ENTWICKELN SICH

EIN SCHULPORTRAIT

Bigna Sutter

Pädagogische Hochschule Graubünden
Scalärastrasse 17
CH-7000 Chur
bigna.sutter@phgr.ch

Schlagnote: Schulentwicklung, Innovationen, Reorganisation, Kleinschulproblematik, Schule im alpinen Raum

Zusammenfassung. Die aktuellen demographischen und bildungspolitischen Veränderungen im alpinen peripheren Raum stellen die Entscheidungsträger und auch die Betroffenen vor neue Herausforderungen. Vor allem die sinkenden Schülerzahlen unter das schulgesetzlich festgelegte Minimum zwingen Schulträger, neue Lösungen aufgrund der veränderten Verhältnisse zu erarbeiten und passende Schulangebote bereitzustellen. Innerhalb der letzten 10 Jahre haben verschiedene Schulträger deshalb eigene Lösungen gesucht und eigene Vorgehensweisen für die Handhabung der Kleinschulproblematik gewählt. Anhand von aktuellen Fallbeispielen aus drei Sprachregionen - mehrheitlich aus Graubünden aber auch aus dem Wallis, St. Gallen und dem Vorarlberg - werden die Vorgehensweisen der Schulen in der Handhabung der Kleinschulproblematik untersucht.

1. Die Kleinschulproblematik im alpinen Raum

Die Bildungsstatistiken zeigen, dass in den letzten Jahren die demografischen Verhältnisse im alpinen peripheren Raum rückgängig sind. Immer weniger Menschen leben in der Peripherie der Alpen, die Arbeitsplätze zwingen die Leute aus den Talschaften in die Zentren (vgl. Cavelti, G. & Kopainsky, 2008). Dieser gesellschaftliche Wandel und der Wandel in der Arbeitswelt zeigen Folgen für die Bildung. Einerseits nehmen die Schülerzahlen an den kleinen Schulen ab (vgl. Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden, 2009) und andererseits wird auch im Bildungswesen vermehrt auf hohe Standards in der Qualität gesetzt. Solche Prozesse des Wandels gehen nicht spurlos an den Schulen vorbei; hohe Anforderungen werden an sie gestellt. Auf diese Bedingungen reagieren die Schulen und entwickeln sich, sie führen Innovationen ein, sie betreiben Schulentwicklung. Der Kanton Graubünden dient in dieser Studie als Hauptregion, die beforscht wird. Dieser Kanton ist besonders in seinen abgelegenen Talschaften von sinkenden Schülerzahlen betroffen. Demzufolge werden Schulträger (in Graubünden die Gemeinden) veranlasst, örtliche Schulen zu grösseren Einheiten zu verschmelzen. Dazu stehen in den nächsten Jahren neue Schulinnovationen wie zwei Fremdsprachen auf der Primarschulstufe, die Integration möglichst aller Kinder in die Volksschule sowie die Einführung von Blockzeiten an (vgl. Kerle, 2009). Der Kanton ist dreisprachig und weist 152 Schulträger auf, 180 waren es noch im 2004 (vgl. Kerle, 2005). Die Anzahl der Schulträger ist somit in knapp vier Jahren um ca. 15% gesunken, was aus den demographischen und bildungspolitischen Entwicklungen abzuleiten ist. Schulen, welche die untere Grenze der schulgesetzlich vorgegebenen minimalen Schülerzahlen

(fünf Schüler in der Primarstufe, acht in der Oberstufe)¹ nicht erreichen, müssen neue Lösungen suchen. In Kerle (2007) werden drei Fallbeispiele an Vorgehensweisen in der Handhabung mit der Kleinschulproblematik in Graubünden präsentiert. Anschliessend an die Studie Kerle 2007 will dieses Forschungsprojekt mehrere Möglichkeiten und Vorgehensweisen von kleinen Schulen vorstellen, analysieren und einander gegenüberstellen.

2. Schulentwicklungsprozesse, Innovationen

Die kleinen Schulen im alpinen Raum machen sich auf den Weg, um Lösungen für die oben vorgestellten Situationen zu finden. Nach Rahm (2005) gehört Schulentwicklung zu einer komplexen Theorie der Schule. Die Komplexität wird aus den Interdependenzen zwischen organisationstheoretischen, systemtheoretischen und konstruktivistischen Modellen hergeleitet. In der Theorie der Schulentwicklung wird die Schule als lernende Organisation verstanden (Rahm 2005). Dalin (1999) suchte nach Charakteristiken (Merkmale) der Schulen als Organisation, Dalin & Rolff gingen in den 1990er Jahren davon aus, dass die Einzelschulen der Motor der Schulentwicklung sind (vgl. Dalin, 1997; Rolff, 2000), Steffen & Bargel (1993) fanden Einzelschulen als Handlungseinheit interessant und Grunder (2002) versteht Schule als lernende Institution und kollektivem Lernen „jene Lernprozesse, welche die betreffende Schule zu einem Umbau ihrer pädagogischen und institutionellen Struktur veranlassen“ (S. 19).

Nach Rolff (2007) lässt sich folgende Begriffsbestimmung von Schulentwicklung feststellen: „die von der Einzelschule als Einheit zielgerichteter systematischer und reflexiver Gestaltung ausgeht, wobei Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung im Systemzusammenhang gesehen werden und die Entwicklung von Einzelschulen mit der Entwicklung des gesamten Schulsystems gekoppelt ist“ (S. 16). „Lebendige Systeme verändern sich, sie wachsen und passen sich an. Wachstum bedeutet Differenzierung. Ein System kann nicht grundsätzlich neu entstehen, sondern alle Veränderungen basieren auf dem vorherigen Zustand, also auf den spezifischen Beziehungen der einzelnen Teile untereinander“ (Rolff et. al. 2000., S. 17). Dies bedeutet für Schulentwicklung, „dass ein Entwicklungsprozess nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt beendet ist, sondern Schulen sich immer veränderten Bedingungen anpassen müssen“ (S. 17). Was im alpinen Raum sehr deutlich zu spüren ist.

Als Schule wird ein soziales System (vgl. ebd.) mit handelnden Personen, die auf Situationen reagieren, aber auch aktiv Situationen gestalten, verstanden. Menschen sind die Mitglieder dieses sozialen Systems, sie nehmen die umgebende Wirklichkeit unterschiedlich wahr und geben ihr eine bestimmte Bedeutung. „Menschen sind Konstrukteure ihrer Realität“ (S. 17). Über die Handlung bekommen die Menschen eine Rückmeldung über die Angemessenheit der Konstruktionen. In der Studie von Kerle (2007) wird aufgezeigt, dass die kleinen Schulen in Graubünden sich in Schulentwicklungsprozesse begeben, die auf verschiedenen Ebenen erfolgen. Sie können auf der Ebene Organisation beginnen oder direkt Unterrichtsentwicklung anstreben. Folgend werden die drei Ebenen von Schulentwicklung (Ebene der Organisation, Ebene des Unterrichts und individuelle Ebene) erläutert.

2.1 Organisationsentwicklung (OE)

Organisationsentwicklung ist ein Lernprozess von Menschen und Organisationen. Schon früh hat der Ansatz der Organisationsentwicklung in der Entwicklung von Einzelschulen Fuss gefasst (1960er-Jahren in den USA, 1970er-Jahren in Nordrhein-Westfalen). In den 1990er-Jahren geschah allerdings der „Durchbruch“ (Rolff, 2007, S. 13), „als die Schulpolitik fast aller Länder die Entwicklung von Einzelschulen propagierte und nach einem orientierenden und handlungsanleitenden Konzept gesucht wurde, das nicht zuletzt die zunehmenden Implementationsprobleme zu lösen vermochte,“ (ebd., S. 13 f.). Für Organisationsentwicklung

¹ Art. 28 Gesetz für Volksschulen des Kantons Graubündens (Schulgesetz).

versteht Rolff (2007) „eine Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln, und zwar im Wesentlichen durch deren Mitglieder selbst“ (ebd., S. 14). Der Leitung kommt jedoch eine zentrale Bedeutung zu, und dazu werden auch vielfach Prozessberater von aussen beigezogen. „Charakteristisch für OE-Konzepte ist, dass sie sich auf das Ganze der Schule beziehen und nicht nur auf Teilaspekte“ (ebd., S. 24), jedoch ist nur eine schrittweise Entwicklung möglich, die an Subeinheiten der Schule anknüpfen kann. Die Wirksamkeit von Organisationsentwicklung wird durch Forschungen zur Qualität von Schule bestätigt. So haben Rutter und Mortimore u.a. (1980) aufgezeigt, dass ein passender institutioneller Rahmen die Voraussetzung für qualitativ hochwertigen Unterricht ist.

2.2 Unterrichtsentwicklung (UE)

Unterricht ist das eigentliche pädagogische Handeln, somit sind die Lehrpersonen die Experten für Unterricht und dessen Entwicklung. Die plausibelsten Einstiege in pädagogische Schulentwicklungsprozesse sind die von den Lehrpersonen ausgehenden Initiativen, weil sie unmittelbar am Arbeitsalltag der Lehrpersonen ansetzen. Beispiele sind erweiterte Unterrichtsformen wie Projektunterricht, Freiarbeit, Wochenplan, Epochalisierung oder Stationenlernen; Methodentraining; Selbstlernteams; Öffnung von Schule und Unterricht zu anderen Fächern wie zu anderen Lernorten ausserhalb der Schule; interdisziplinäres und ganzheitliches Lernen etc. Seit dem Aufkommen neuzeitlicher Schulen ist die Unterrichtsentwicklung ein Teil der Lehrpersonenarbeit. Dementsprechend hat sich auch die Weiterbildung der Lehrpersonen darauf fokussiert (vgl. Rolff et al., 2000). Heutzutage hat ein Paradigmenwechsel stattgefunden und die Lehrpersonenweiterbildung stützt sich nicht mehr nur auf Unterrichtsentwicklung. Traditionellerweise behandelte diese fachliche Fragen des Unterrichts und unterrichtsübergreifende schulpädagogische Themen wie Leistungsbeurteilungen und Gewaltprävention. Heute orientiert sie sich zunehmend an Schulentwicklung (vgl. Rolff, 2007). Unterrichtsentwicklung soll zur Schulentwicklung ausgeweitet werden, dazu muss aber einiges zum bisher Gebräuchlichen hinzukommen: „Verbreitung von Einzelinitiativen, die organisatorische Absicherung sowie die institutionelle, langfristige Integration. In dem Masse, wie dies geschieht, wird Unterrichtsentwicklung durch Organisationsentwicklung abgestützt, z.B. durch Teambildung, Projektgruppen, Steuergruppen, Evaluation etc.“ (Rolff et al. 2000, S. 20). Unterrichtsentwicklung wird demzufolge in einen Prozess der Schulentwicklung eingebunden, auch wenn es zuerst von der individuellen Veränderung des Unterrichts einzelner Lehrpersonen ausgeht. Die Richtung der Entwicklung des Unterrichts bleibt bei der Entscheidung der ganzen Schule (vgl. ebd.). Nach Holtappels (2009) steht die Entwicklung der Lernkultur im Unterricht und Schulleben im Zentrum: Schulentwicklung ohne die Verbesserung des Unterrichts und die Qualitätssicherung der Lernwirkungen würde wenig bewirken. „In didaktisch-methodischer Hinsicht geht es um die Entwicklung differenzierter Lernarrangements mit variablen Lern- und Sozialformen und individueller Förderung“ (S. 589).

2.3 Personalentwicklung (PE)

Das Subsystem der personalen Entwicklung ist die individuelle Ebene der Organisation, Lehrpersonen sind Subjekte der Einzelschulentwicklung. Die Schule lernt als Organisation, demzufolge müssen sich die Lehrpersonen als Lernende verstehen (vgl. Rolff et al., 2000). Folglich wird unter Personalentwicklung ein Gesamtkonzept verstanden, das Personalbewirtschaftung, Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung umfasst. Sie impliziert auch Persönlichkeitsentwicklung wegen der Bedeutung von Personen im pädagogischen Prozess. Rolff (2007) sagt: „das Besondere an der Schulentwicklung ist, gerade nicht von einzelnen ‚einsamen‘ Lehrern auszugehen, sondern miteinander kooperierende und untereinander vernetzte Teams als Motor der Entwicklung anzusehen“ (S. 27). Vor allem für SchülerInnen ist die personale Entwicklung ein fester Bestandteil der Schule, sie verdankt dieser Tatsache ihre Existenz. Die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit kann durch kollegiumsinterne Selbsthilfe- und Unterstützungsgruppen, sowie Supervisionsgruppen umgesetzt werden. Die personale Entwicklung ist nicht Sache einzelner Lehrpersonen, sondern unter

anderem auch Arbeitsfeld der Schulleitung. Letztendlich kann gesagt werden, dass personale Entwicklung sich auf das ganze System der Schule bezieht (vgl. Rolf et al., 2000).

3. Forschungsprojekt: Fragestellung und methodisches Vorgehen

Wie im Kapitel 1 erläutert, stellen die aktuellen demographischen und bildungspolitischen Veränderungen im alpinen Raum die kleinen Schulen, ihre Entscheidungsträger und die Betroffenen vor neue Herausforderungen. Damit ein passendes Schulangebot bereitgestellt werden kann, werden neue Lösungen aufgrund der veränderten Situation erarbeitet. Die Schulen entwickeln sich; sie suchen nach Strategien, nach Lösungen und nach eigenen Vorgehensweisen für die Handhabung der Kleinschulproblematik. Unter dieser Entwicklung werden alle Anpassungen und Neuerungen, Innovationen im Zusammenhang mit der Kleinschulproblematik im alpinen peripheren Raum verstanden. Diese Entwicklungen können auf der Organisationsebene, auf der Personalebene wie auf der Unterrichtsebene vorkommen. Wenn die Entwicklung auf allen drei Ebenen stattfindet, wird von einer bewussten systematischen Schulentwicklung (vgl. Rolf, 2007, Bohl, 2009) gesprochen. Die Einzelschule gilt als Motor der Schulentwicklung (vgl. Dalin, 1997; & Rolf et al., 2000), also die Schulen im alpinen peripheren Raum gelten als lernende Organisation (vgl. Rahm, 2005), die eigene Wege für die eigenen Situationen suchen.

Im Rahmen des Interregprojekts IV wird anhand von Fallbeispielen aus drei Sprachregionen - mehrheitlich aus Graubünden, aber auch aus dem Wallis, aus St. Gallen und dem Vorarlberg - verschiedene Vorgehensweisen in der Handhabung der Kleinschulproblematik im alpinen Raum aufgezeigt und gegenüber gestellt. Es wird der Frage nachgegangen, wie sie sich entwickeln, aus welchen Gründen und Situationen. Folgende Fragen stehen im Zentrum: Welche Situationen und Gründe lösen bei Schulen Entwicklungen aus? Welche Vorgehensweisen in der Handhabung der Kleinschulproblematik werden von den Schulen gewählt? Was sind wichtige Faktoren bei der Entwicklung von Schulen im alpinen Raum und welche Faktoren tragen zu einem Gelingen einer solchen Entwicklung bei? Welche Anpassungsleistungen auf den verschiedenen Ebenen der Schul- und Regionalentwicklung sind erforderlich, damit sich Schulen im alpinen peripheren Raum entwickeln können? Dazu wird der Zusammenhang zwischen Schul- und Regionalentwicklung gesucht.

Die Methodik bedient sich klassischer Erhebungsinstrumente der empirischen Sozialforschung (vgl. Mayring, 1999). Es wird eine qualitative Umfrage durchgeführt und anschliessend mit einer grösseren Stichprobe eine quantitative Erhebung. Dazu werden Dokumente (Schulgesetzbuch, lokale Schulgeschichte, Instrumente der Schule etc.) analysiert und verglichen. Für den qualitativen Teil werden sieben Schulen in Graubünden und je eine im St. Gallen, Vorarlberg und Wallis befragt, die unterschiedliche Schulentwicklungsprojekte durchgeführt haben. Total werden circa 80 Personen befragt. Pro Schule / Gemeinde etwa 5-9 Interviews, aus allen Betroffenenengruppen eine bis drei Personen, damit die Schule und dessen Entwicklung aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden kann. Folgende Personen werden für die Untersuchung berücksichtigt: Inspektoren, Schulführungspersonen oder Gemeindepräsidenten, Entscheidungsträger, Lehrpersonen, Eltern und Schüler. An der quantitativen Erhebung beteiligen sich 45 Schulen aus den vier Regionen (Graubünden, St. Gallen, Vorarlberg, Wallis). Es werden Entscheidungsträger, Lehrpersonen, Eltern und Schüler befragt.

4. Schule B: Ein Schulportrait

Im Folgenden wird Schule B/GR und dessen Entwicklung, als Fallbeispiel präsentiert. Die anderen Schulen werden dann im Endbericht des Forschungsprojektes Interreg IV ‚Schule alpin‘ dargelegt.

Tab. 1 : Schülerzahlen 2009-2010 (Schule Alpin)

	Vorschule		Obligatorische Schuljahre								
Schulort	Schule B		Schule B						andere Gemeinde		
Schulklasse	1. K	2.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Anzahl Schüler	5	6	3	5	7	3	7	4			
Abteilungen ²	1		1			1			Model C		
Lehrkräfte	100%		130%			150%					

4.1 Schulorganisation

Einzugsgebiet: Gemeinde B

Schuleweg: Alle Kinder erreichen die Schule zu Fuss, längste Gehdistanz beträgt 10 Minuten.

Tagesstrukturen: Blockunterricht, wobei die Möglichkeit besteht, mittags verpflegt zu werden.

Angebote der Schule: Integrierte Kleinklasse in Schule B und Kleinklasse in einer Nachbargemeinde (vor allem Oberstufe).

Schulbehörde: Der Schulrat besteht aus 4 Mitgliedern.

Wohnbevölkerung: 651 Einwohnern (2008)

4.2 Entwicklung

Die Schule wechselte im Schuljahr 2005/2006 von einer rein romanischsprachigen Schule zu einer zweisprachigen Schule, Romanisch - Deutsch. Diese Entwicklung wurde angegangen, da in den letzten Jahren vermehrt deutschsprachige Familien hingezogen sind. Als romanischsprachige Schule wurde ab dem ersten Kindergartenjahr bis zur 3. Klasse nur Romanisch gesprochen, ab der 4. Klasse kam dann Deutsch als Fremdsprache dazu. Heute wird von Beginn an, die Hälfte der Fächer auf Deutsch und die andere Hälfte auf Romanisch unterrichtet.

Die wichtigere Entwicklung in Zusammenhang mit der Kleinschulproblematik wurde jedoch später initiiert, und im Schuljahr 2008/2009 eingeführt; nämlich der Wechsel von einem Zweiklassen- zu einem Dreiklassensystem. Neu werden die 1. bis 3. Klasse, und die 4. bis 6. zusammen unterrichtet. Fünfzehn Kinder besuchten im Schuljahr 2009/2010 die Abteilung 1.-3. Klasse, und vierzehn die Abteilung 4.-6. Der Grund dieser Entwicklung war hauptsächlich die sinkende Schülerzahl. Klassen mit einer Grösse von 3-5 Schülern waren finanziell nicht mehr tragbar. Dies belastete den Finanzhaushalt der Gemeinde, welche lieber eingespart hätte. Zusätzlich zum oben genannten Grund, wollte der Schulrat die Attraktivität der Schule und der Gemeinde steigern. Auf Grund des sehr touristischen Umfeldes der Gemeinde (Oberengadin) ist zahlbarer Wohnraum für Familien äusserst rar, was zu einer erhöhten Abwanderung von Familien führt.

4.3 Initiatoren und Reaktionen

Durch den Gemeindevorstand aufmerksam gemacht, initiierte der Schulrat (Entscheidungsträger) diese Umstrukturierung. Gemeinsam wurden dann Lösungen gesucht. Die Reaktionen in der Gemeinde fielen unterschiedlich aus. Da sämtlichen Lehrern gekündigt wurde; einerseits damit alle neue Verträge im neuen System erhielten, andererseits um personelle Probleme zu lösen (Entlassung eines nicht mehr konformen Kollegen) spaltete sich die Gemeinde in zwei Lager. Auch die Schulleitung, welche bis anhin nur mit einem kleinen Pensum an der Schule engagiert war, war dem Dreiklassensystem nicht positiv gesinnt, hat es gegen aussen jedoch zusagend

² Abteilungen: Altersstufen, die gemeinsam in einer Lerngruppe unterrichtet werden.

vertreten. Die Eltern waren empört, weniger wegen der Umstellung zu einem Dreiklassensystem, sondern mehr wegen dem Vorgehen gegenüber den Lehrpersonen. Zudem ist die Mehrheit der Lehrpersonen abgesprungen, sie wollten sich nicht für ein Dreiklassensystem bewerben: Der Unterrichtsaufwand wäre ihnen zu gross und ihnen fehle die Erfahrung damit, war die Argumentation.

4.4 Vorgehen

Das Vorgehen der Umstrukturierung ging sehr schnell. Innerhalb ein paar Wochen wurde nach Lösungen gesucht, die Montessori Idee besprochen, dann kam die Entscheidung des Dreiklassensystems. Ab 2008 wurde die Bevölkerung informiert, mehrere Weiterbildungen für die Lehrpersonen durchgeführt, der Stundenplan neu gestaltet. Auch die Räumlichkeiten wurden den neuen Umständen angepasst, sprich bauliche Massnahmen wurden getroffen damit mit neuen grösseren Zimmern dem neuen Angebot Rechnung getragen werden konnte. Neue Lehrpersonen wurden gesucht, die bereit waren mehr zu leisten für das Dreiklassensystem. Im Schuljahr 2008/2009 wurde dann mit neuen Lehrpersonen und neuem System gestartet. Es zeigte sich aber, dass es für die neuen Lehrpersonen sehr schwierig war, drei Klassen zusammen zu unterrichten. So haben sich diese, nach wenigen Monaten bereits für neue Stellen umgeschaut und beworben.

4.5 Meinungen Heute

Heute zeigt sich, dass die zwei Lehrpersonen die auch nach der Umstrukturierung geblieben sind, nun begeistert sind, obwohl sie damals skeptisch waren. Sie sehen es als interessantes Projekt, an dem weitergearbeitet werden muss. Zentral ist das Image der Schule und der Zusammenhalt im Team, welcher zurzeit immer noch aufgebaut und vertieft wird. Eine neue Schulleitung nur für diese Schule ist dazugekommen. Die Eltern finde die Schule derzeit nicht schlechter, sie sind zufrieden.

4.6 Unterricht

Der Unterricht wird so gestaltet, dass die Klassen oft auseinander genommen werden, jede Abteilung hat zwei Schulzimmer. Es wird im Teamteaching unterrichtet, bei allen Hauptfächern sind zwei Lehrpersonen vorhanden. So übernimmt beispielsweise eine Lehrperson die erste, die zweite Lehrperson die zweite und dritte Klasse. Die Schüler sind sich nicht einig ob sie das System vorher oder jetzt besser finden. Die Lehrperson hatte vorhin mehr Zeit für den einzelnen Schüler, jetzt können jedoch mehr die anderen angefragt werden.

4.7 Anpassungen

Im Nachhinein zeigt sich, dass das Vorgehen mit den Lehrpersonen nicht ideal über die Bühne gegangen ist. Die Beteiligten sind der Meinung, dass mit besserer Information und Transparenz auch die damaligen Lehrpersonen mitgemacht hätten. Die Kommunikation zwischen Schulrat und Lehrpersonen war nicht einwandfrei. Auch mehr Hospitationen in anderen Schulen mit diesem System hätten geholfen die Ängste abzubauen. Für die Zukunft wird am Projekt weitergearbeitet, damit es noch optimiert werden kann.

4.8 Unterstützungsangebote

Die Beteiligten sind der Meinung, dass solch tiefgreifende Umstrukturierungen begleitet werden müssen. Sei dies inhaltlich und organisatorisch von den pädagogischen Hochschulen oder Schulberatungsbüros wie aber auch von Kollegien, die solche Projekte schon in Angriff genommen und erfolgreich umgesetzt haben. Zudem sind sie der Meinung, dass der Kanton finanziell schwächere Gemeinden unterstützen soll, und eventuelle externe Kosten übernommen werden müssten.

5. Tabelle

Tab. 1 : Schülerzahlen 2009-2010.

6. Quellenangaben und Bibliografie

- Bohl, T. (2009). *Theorien und Konzepte der Schulentwicklung*. In: Blömeke, S., Bohl, T., Haag, L., Lang-Wojtasik, G., Sacher, W. (Hrsg.). *Handbuch Schule* (S. 553-559). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Kinkhardt.
- Cavelti, G. & Kopainsky, B. (2008). *Strategien zum Umgang mit potenzialarmen Räume*. Erarbeitet am Beispiel der Kantone Graubünden und Uri (Bericht Graubünden). (Version 3.0 vom 1.12.2008). Zürich: Flury&Giuliani GmbH, BHP Brugger und Partner, Amt für Wirtschaft und Tourismus Graubünden, Kanton Uri.
- Zugriff am 10 Januar 2010 unter:
<http://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/dvs/awt/projekte/Seiten/PotenzialarmeRaume.aspx>
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied, Krefeld: Luchterhand Verlag.
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1997). *Der institutionelle Schulentwicklungsprozess (ISP)* (3. Auflage). Bönen: Klettler.
- Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden (2009). *Kurzbericht zu Geburten-, Schulkinder-, Berufslernenden- und Studierendenzahlen Graubündens*. Graphiken und Bemerkungen. Stand 2007/2008. Chur.
- Zugriff am 10. Januar 2010 unter:
<http://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/dd/aktuelles/Seiten/Entwicklungstendenzen0708.aspx>
- Gesetz für die Volksschulen des Kantons Graubünden (Schulegesetz). 26 November 2000. Zugriff am 10 Januar 2010 unter: <http://www.gr-lex.gr.ch/frontend/versions/144>
- Grunder, H.-U. (2002). *Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung*. Schule verändern. Klinkhardt Forschung.
- Holtappels, H. G. (2009). *Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung*. In: Blömeke, S., Bohl, T., Haag, L., Lang-Wojtasik, G., Sacher, W. (Hrsg.). *Handbuch Schule* (S 588 - 591). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Kinkhardt.
- Kerle, U. (2009). *Wie sollen Schulen im Kanton Graubünden künftig geführt werden?* Interner Artikel der PHGR.
- Kerle, U. (2007). *Perspektiven der Volksschule im Kanton Graubünden*. Chur: Südostschweiz Buchverlag.
- Kerle, U. (2005). *Geleitete Schulen im Kanton Graubünden: Bestandesaufnahme und Handlungsorientierung*. Chur: Südostschweiz Buchverlag.
- Mayring, P. (1999). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlag.
- Rahm, S. (2005). *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rolff, H.-G., Claus, G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (2000). *Manual Schulentwicklung*. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rutter, M., Outson, J., Maughan, B. & Mortimer, P. (1980). *Fünfehtausend Stunden*. Beltz Verlag.
- Steffen, U. & Bargel, T. (1993). *Erziehung und Demokratie in der Schule*. Konzepte und Erfahrungen zum Ansatz von Kohlberg und Oser. Wiesbaden u.a.: Hessisches Inst. für Bildungsplanung und Schulentwicklung.