

Dr. Ursula Carle, Universität Osnabrück

Stellungnahme zum Vorhaben des Niedersächsischen Kultusministeriums „Qualitätssicherung und -entwicklung in den allgemeinen Schulen - Bestandsaufnahme der Arbeit in der Grundschule“ Entwurf vom 22.10.1998 im Rahmen der Expertentagung am 14.12.1998 im Kultusministerium

1 Einleitung: Was heisst Qualitätsentwicklung?

Qualitätsentwicklung im modernen Sinne heißt „kundenorientierte Qualitätsverbesserung der Leistungskernprozesse“. Qualitätsbruchstellen sind vorwiegend Übergänge, Kooperationen etc..

Qualitätsverbesserung in diesem Sinne erfordert bezogenen auf die jeweilige Organisation (z.B. die Einzelschule)

- Übergeordnete Ziele und daraus abgeleitete
- Prozessbezogene, kurzfristig erreichbare Ziele (Zeitangaben, Maße = Prozeßmerkmale)
- Eine Beschreibung der Prozesse
- Eine Beschreibung der Selbstbewertungsverfahren
- Eine Beschreibung der Verbesserungsmaßnahmen
- Eine Beschreibung des Systems zur Dokumentation von 1-6

Qualitätsentwicklung muss meines Erachtens da ansetzen, wo Qualität erzeugt wird. Das bedeutet, dass jede Ebene des Schulsystems ihre Qualität selbst entwickeln sollte und zwar ausgehend von ihrem aktuellen Entwicklungsstand. Eingriffe der Schulverwaltung/des Kultusministeriums können diesen Prozess empfindlich stören. Das bedeutet, dass jede Untersuchung von außen an ihrem entwicklungsförderlichen Effekt für die Schule zu messen ist. Folglich ist es im Rahmen des Vorhabens „Qualitätssicherung und -entwicklung in allgemeinen Schulen“ nicht sinnvoll, eine „Bestandsaufnahme“ durchzuführen, wenn diese nicht zugleich für die Schulen förderlich ist, also der Qualitätsentwicklung dient. Die folgenden Ausführungen erörtern, welchen Zwecken eine Bestandsaufnahme, wie sie beabsichtigt ist, dienen kann bzw. wie sie angelegt sein sollte, um qualitätsförderlich zu sein. Dabei stelle ich zunächst den aktuellen Forschungsstand der Schulentwicklungsforschung vor, gebe dann meine eigene Einschätzung der Situation an niedersächsischen Grundschulen hinsichtlich der Akzeptanz und Nützlichkeit einer Bestandsaufnahme wieder und ziehe abschließende Schlussfolgerungen. Die zugrundegelegte Literatur ist angefügt.

2 „Globale Herausforderungen - Antworten der Schulreformforschung“: Viel Wissen, wenig Know-how, kaum Einfluss

Durch TIMSS und die Vergleichsstudien der OECD zum Bildungsbereich führender Industrienationen erhält die Schulreformdebatte neuerdings eine besondere internationale Variante, den Wettbewerb um das leistungsfähigste Schulsystem. Dadurch ist auch dokumentiert, dass sich die Schule selbst dem neuen Vergleich - wenn auch noch mit althergebrachten Maßstäben - im Gefolge der Globalisierung nicht mehr entziehen kann. Sie soll nicht nur ihre Klientel auf ein Leben und Arbeiten in einer zunehmend vernetzteren und informierteren Welt vorbereiten, sondern sie ist darüber hinaus selbst von dieser Vernetzung betroffen - wenn sie sich bisher von sich aus auch nur partiell entwickelnd einbringt (wie in transnationalen Reform-Wettbewerben).¹

International liegen mittlerweile eine riesige Menge Informationen über Schulreformen vor. Wir wissen, was überall in der Welt versucht wurde. Wir kennen auch die Erfolge und Misserfolge. Insbesondere wissen wir, was nicht geht: eine Schulreform gegen den Willen der Beteiligten.²

Aus den vorliegenden Erfahrungen lässt sich ableiten, dass wir künftig auch schulbezogen eine entwicklungsorientierte Sichtweise einnehmen müssen, andernfalls bleiben Schulreformen auch in Zukunft relativ unwirksam³. Nicht nur Kinder entwickeln sich unterschiedlich - ebenso verschieden sind die Voraussetzungen der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schulen als Einzelunternehmungen für die Reformvorhaben. Wer die Qualität schulischer Arbeit verbessern will, darf über die Mehrschichtigkeit und deren Interdependenz nicht hinwegsehen.

Aus den vorliegenden Reform Erfahrungen lassen sich folgende grundlegende Misserfolgskriterien für schulische Reform bestimmen. Nicht förderlich für die schulische Entwicklung sind Vorgehensweisen:

- die Angst machen
- die als Kontrolle von oben und damit als Erniedrigung aufgefasst werden
- die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Verantwortung für die Kinder allein lassen
- die es Schulleitungen ermöglichen, das Kollegium vor geplanten Neuerungen abzuschirmen
- die fremden Interessen dienen
- kurz, Reformvorhaben, die Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler gar nicht erreichen.

¹ TIMSS-Studie (Baumert u. a., 1997), wobei für die BRD keine Grundschuluntersuchungen vorliegen; vgl. auch OECD (1997): Bildung auf einen Blick OECD – Indikatoren 1997; OECD/INES siehe: URL: <http://borderware.dipf.de/Ines/ines.htm>

KMK beschließt länderübergreifende Vergleichsuntersuchungen zum Lern- und Leistungsstand von Schülern. Schulverwaltung Ausgabe Niedersachsen, H. 4, 1998, 125

² Siehe vor allem: Hargreaves 1998, Miles 1998, Dalin 1998

³ z.B. Daling-Hammond/McLaughlin 1995

Förderlich wäre hingegen eine Reform,

- die ermutigt, neue Wege zu probieren
- die erste Schritte bestätigt
- die das Interesse der nächst höheren Systemebene am Arbeitsprozess und an den Sorgen und Nöten der Lehrpersonen belegt
- die vielfältige Unterstützungsmöglichkeiten bietet
- die in einer Atmosphäre professionellen Vertrauens und aktiven Problemlösens stattfindet,
- die Impulse gibt, aber keine Ermahnungen
- die reformnotwendige Zeit, Raum und Informationen bietet (zur Vorbereitung, zur Durchführung, zur Stabilisierung)

Das viele Wissen um Schulreformaspekte wurde bislang weder schultheoretisch, noch hinsichtlich eines für die Praxis brauchbaren Konzepts ausformuliert. Systemische Interdependenzen werden neuerdings zwar eingefordert, aber bislang selten explizit berücksichtigt, gleichwohl sind einige Ansätze vorhanden (z.B. BANATHY). Vor allem fällt auf, dass die Ebene der Entwicklung des Lehr-Lern-Prozesses auf Schülerebene und damit des schulischen Kernprozesses bei den stärker auf die Entwicklung der Organisation oder der institutionellen Strukturen gerichteten Ansätzen zu kurz kommt - so wäre eine Institution ohne ihren Kernprozess reformierbar. Die Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer wird in den meisten Untersuchungen als die wichtigste Basis-Ressource im Veränderungsprozess herausgestellt. Dies könnte an der Personalunion zwischen Lehrerbildnern und Lehrerforschern liegen. Meines Erachtens ist die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, ihre Lernprozesse selbst zu steuern, eine ebenso wichtige Basisressource. Möglicherweise rührt von der Nichtbeachtung dieser beiden Ressourcen der geringe Einfluss auf schulische Veränderung, der von allen Ebenen des Schulsystems und von den Schulreformern selbst beklagt wird.

Schulen, die sich entwickeln sollen, brauchen darüber hinaus eine professionelle kooperative Projekt-Führung und Unterstützung. SchulleiterInnen sind heute aber ausschließlich für die Abwicklung des bürokratischen Apparats qualifiziert, nicht für die Entwicklung der Institution, die sie leiten sollen. Die Hilflosigkeit der Schulen - und die Hilflosigkeit der Schulverwaltung, die kaum in der Lage zu sein scheint, die Schulen angemessen zu unterstützen - führt derzeit dazu, dass externe Berater vielfältigster Couleur den Lehrerinnen und Lehrern, den Schulleitungen und den Kollegien ihre Dienste anbieten, die zunehmend auch in Anspruch genommen werden (z.B. NLP, Edukinesetik, Lernhilfeinstitute, Supervision, Schulentwicklung ROLFF 1998).

Daraus lässt sich nicht schließen, dass die Kultusministerien die Schulen völlig alleine lassen. So bieten sie derzeit vor allem Rahmenvorgaben für Reformen und überlassen den Schulen die Initiative stärker als früher. Die Schulen sind gefordert, sich die in den Offerten gebotenen Entwicklungsmöglichkeiten zu eigen zu machen. Wesen dieser Vorgehensweise ist, dass das Angebot - wie im offenen Unterricht - vielfältig sein muss und so offen, dass jede Schule, die sich beteiligen will, damit gemäß ihren spezifischen Möglichkeiten umgehen kann. (Länderüberblick für die Grundschule: CARLE 1998c).

3 Die derzeitige Situation an den Schulen in Niedersachsen

Auch in Niedersachsen ist die Situation an den Schulen vermutlich nicht anders als anderswo, also sehr unterschiedlich und zwar quer zu den unter 2.4 des Entwurfs des Kultusministeriums vom 22.10.98 genannten Punkten. Die von LEHMANN hierzu vorgetragene hamburgische Ergebnisse entsprechen älteren Untersuchungen von FEND. Innerhalb einzelner Schulen bestehen erhebliche Unterschiede zwischen einzelnen Klassen. Diese Unterschiede sind nach meiner Erfahrung den Kollegien und den Schulleitungen, teils auch den Eltern bekannt. Es gibt vermutlich wenige Schulen, in denen sich ein komplett reformfreudiges Kollegium, auch wenige, an denen sich ein komplett beharrliches Kollegium gefunden hat. Dass es von den reformfreudigen Kollegien nicht mehr gibt, liegt vermutlich nicht an den Schulen, sondern eher an der Personalzuweisung und der damit zusammenhängenden, schulexternen Zuständigkeit für die Personalentwicklung.

Abgesehen von den wenigen innovativen Schulen ist in den anderen Schulen, mit denen ich Kontakt habe, derzeit verstärkt zu spüren, dass sich etwas tut. Es tut sich z.B. verstärkter Widerstand gegen jede Neuerung. Man sieht sich schnell überfordert und blockt ab. Die Gefahr besteht, dass die Landesregierung mit weiteren Kürzungsmaßnahmen und gleichzeitig formulierten Ansprüchen an höhere Leistung in ein Glaubwürdigkeitsdefizit gerät. Es tut sich derzeit aber auch ein unruhiges Aufmerksamwerden auf neue pädagogische Konzepte. Ein zartes Pflänzchen beginnt zu wachsen. Man weiß zwischenzeitlich, was eine Volle Halbtagsschule ist, man kennt das damit zusammenhängende pädagogische Konzept, hat Positives gehört, interessiert sich selbst dafür, etwas Neues auszuprobieren, was der Schule langfristige Erneuerungsimpulse geben könnte.

Weil wir derzeit in einer Phase sind, in der die Schulen stark sensibilisiert sind, können Untersuchungen, die nicht geeignet sind, die Schulen zu unterstützen, besonders großen Schaden anrichten - vermutlich ohne irgendetwas für die Entwicklung von Qualität im Sinne besserer Lernmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler zu nützen.

4 Fazit:

So viel lässt sich nach der Analyse der einschlägigen - auch international belegten - Erfahrungen begründet feststellen:

- Es nützt der schulischen Qualität nichts, wenn wir nach einer Bestandsaufnahme in den Schulen anschließend etwas genauer wissen, was uns derzeit schon bekannt ist.
- Es gibt bislang keinen Fall, in dem externe Evaluation nachweislich zu einer Verbesserung der Qualität der evaluierten Schulen geführt hat.
- Eine externe Bestandsaufnahme oder externe Evaluation ermöglicht es den konkreten Schulen nicht, ihrer Rechenschaftspflicht gegenüber der Gesellschaft nachzu-

kommen. Dies kann nur in der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Umfeld geschehen und nicht anonym.

- Eine Erhebung von Schülerleistungsdaten (z.B. analog LAU) kann nicht dazu dienen, den Erfolg von Schulentwicklungsbemühungen im Sinne einer Vorher-Nachher-Untersuchung sicherzustellen, weil in komplexen Bedingungsgefügen festgestellte Veränderungen nicht auf *eine* Ursache zurückführbar sind. Gegebenenfalls müsste ein Set pädagogischer Qualitätsentwicklungsindikatoren entwickelt werden.
- Einfluss auf Qualitätsentwicklung gewinnen und als Ministerium wissen wollen, was die Grundschule in Niedersachsen heute leistet, sind zweierlei Dinge. Man sollte beim Namen nennen, was man will.

Die Prozesse und die Ergebnisse externer Evaluation sind aus systemischer Sicht (empirisch und bereits aus systematischen Gründen) nicht geeignet, Ansatzpunkte für eine Verbesserung der Schulqualität zu bieten: Sie basieren noch auf einer substanziologischen Vorstellung vom Schulsystem. Bislang wurde nirgends der Nachweis erbracht, dass sie etwas für die Verbesserung der Schule Relevantes messen. Selbst die Vorstellung, Monitoringdaten veranlassen Schulen, mit Blick auf das darin formulierte Leistungsmaß, sich zu ändern, ist nicht einmal logisch nachvollziehbar, geschweige denn irgendwo nachgewiesen. Unter den Bedingungen einer evaluationsfeindlichen Kultur kann es mit externer Evaluation nicht systematisch sondern allenfalls zufällig gelingen, das betroffene (Teil-)System positiv in Bewegung zu bringen. Diese Art der versuchten Einflussnahme kann nach dem Stand der Wissenschaft für Qualitätsentwicklung nicht zielführend sein. Ein Vergleich: Mit externer Evaluation (etwa im Sinne von LAU) eine Schule verbessern zu wollen ist dem Versuch vergleichbar, mit einem repräsentativ angewandten Intelligenztest Lernförderung betreiben zu wollen. Hier wie da ist Entwicklung von Qualität in Tätigkeiten nur in der konkreten Arbeit unter konkreten Bedingungen möglich und setzt (will man sie von außen beeinflussen) viel weichere Instrumente und eine viel bessere Kooperation (und vor allem Hilfen) voraus die standardisierte Untersuchungen nicht bieten. Es ist also zu fragen, welches andere Ziel als Qualitätsentwicklung mit der beabsichtigten Bestandsaufnahme verfolgt wird. Dieses sollte im Sinne einer Politik der Transparenz gegebenenfalls benannt werden.

- Nützlich könnte hingegen eine Untersuchung sein, die nach Anknüpfungspunkten für eine Unterstützung der Schulen sucht, dabei aber nicht nur Hoffnung verspricht, sondern auch Perspektiven eröffnet und so den aktivierenden Charakter einer solchen Untersuchung positiv nutzt. Eine solche Untersuchung müsste innerhalb der Reformansätze, die es gibt, nach Engpässen suchen und nach bewährten Überwindungs- und Unterstützungsstrategien. Es besteht darüber hinaus berechtigte Hoffnung, dass durch eine immer flächendeckendere selbstbestimmte Beteiligung von Schulen an Reformvorhaben im Laufe der Zeit auf die noch nicht beteiligten Schulen „ein Funke überspringt“.

- Es wäre auf allen Ebenen des Schulsystems eine je innere Entwicklungsfähigkeit und zu deren Unterstützung eine Selbstbewertungskultur zu entwickeln und zwar hinsichtlich eines ersten Möglichkeitsraumes und eines zweiten Möglichkeitsraumes (Entwicklung der Möglichkeit der Möglichkeit, vgl. CARLE 1995a):
 - Auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler z.B. deren Fähigkeit, ihre Lernfortschritte und Lernmöglichkeiten zu erkennen und weiter zu entwickeln
 - Auf der Ebene der Lehrerinnen und Lehrer z.B. deren Fähigkeit, die eigene Unterrichtsarbeit bewusst wahrzunehmen, zu reflektieren, zu entwickeln Auf der Ebene der Schulleitung z.B. die Reflexion über die eigene Führung und die Entwicklung von Führungsfähigkeit, über Möglichkeiten an der Schnittstelle zur Region/Gemeinde Kooperationen aufzubauen
 - Auf der Ebene der Bezirksregierung z.B. die Reflexion über die Wirkung der eigenen Arbeit auf die Schulen, über die Möglichkeit zur Übernahme von Unterstützungsaufgaben
 - Auf der Ebene des Kultusministeriums die Reflexion über die Aufgabe eines Kultusministeriums im Rahmen der Qualitätsentwicklung im Schulsystem: z.B. Möglichkeiten der Ressourcensicherung und -erweiterung für die Schulen

- Ist diese ebenenbezogene interne Entwicklungsarbeit in Gang gekommen, dann muss als nächster Schritt eine Vernetzung zwischen den Ebenen angestrebt werden (vgl. für Einführung von Teamarbeit: CARLE 1995b). Erforderlich wäre im Rahmen einer Bestandsaufnahme dann (also nach Aufbau einer Selbstbewertungskultur) eine Kooperation zwischen den verschiedenen Ebenen des Schulsystems anstelle einer Begutachtung von oben. Es müsste meines Erachtens eher darum gehen, die Ebenen ins Gespräch zu bringen, damit gemeinsame Verbesserungsmöglichkeiten ermittelt und Wege dorthin vereinbart werden können.

- Im Vorfeld jedweder Untersuchung sollte durch eine Expertengruppe das vorhandene Wissen über die Arbeit in der Grundschule und über Einflussmöglichkeiten auf den Kernprozess von Schule, das Lernen der Kinder, zusammengetragen, systematisiert, den Schulen zur Verfügung gestellt und auf breiter Basis diskutiert werden. Dazu wären Diskussionsforen sinnvoll.

Die Analyse basiert auf meiner Untersuchung „Was bewegt die Schule?“ Nachstehend ein Ausschnitt der verwendeten Literatur. Die Internetadressen ändern sich laufend, so dass es sein kann, dass einige Links nicht mehr aktuell sind. Stand ist 10. Dezember 1998:

- Abbott, John (1995): Children Need Communities - Communities Need Children. Educational Leadership. Vol 52 (May 1995) 8
- Albers, Sven / Hameyer, Uwe / Schusdziarra, Gisela (Hrsg.) (1997): Flexible Eingangsphase in der Grundschule. Sechs Portraits aus der Praxis. Bd. 1, Kiel: Körner
- Albers, Sven / Hameyer, Uwe / Schusdziarra, Gisela (Hrsg.) (1998): Flexible Eingangsphase in der Grundschule. Sechs Portraits aus der Praxis. Bd. 2, Kiel: Körner (im Erscheinen)
- Anson, Ronald J. (Ed.) (1994): Systemic Reform: Perspectives on Personalizing Education. Washington: OERI, U.S. Department of Education.
- URL=<http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/SysReforms/index.html>

- Argyris, Chris (1997): Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta
- Argyris, Christ / Schön, Donald A. (1996): Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley
- Aspland, Roger (1997): Managing Quality in the UK Education System. In: Posch, Peter / Altrichter, Herbert (Hrsg.): Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck-Wien: Studien Verlag, 263-296
- Banathy, Bela H. (1997): Designing Social Systems in a Changing World (contemporary Systems Thinking. New York, NY: Plenum Publishing Corporation
- Barber, Michael (1998): National Strategies for Educational Reform: Lessons from the British Experience Since 1988. In: Hargreaves, Andy et al. (Eds.): International Handbook of Educational Change. Dordrecht/NL: Kluwer Academic, 743-767
- Baumert, Jürgen/ Köller, Olaf (1998): Nationale und internationale Schulleistungsstudien. Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? Pädagogik, 50. Jg., H. 6, S. 12-18
- Bogner, Andree / Boscher, Tamara (1999): Schulinspektion in England - Erfahrungen aus einem Studienprojekt. In: Carle, Ursula / Buchen, Sylvia (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 2. München Juventa [im Druck]
- Burkard, Christoph (1999): Wie Selbstevaluation gelingen kann. In Carle, Ursula/ Buchen, Sylvia (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Band II. Weinheim: Juventa (in Druck)
- Carle, Ursula (1995a): Mein Lehrplan sind die Kinder. Eine Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Carle, Ursula (1997a): Kind-Umfeld-Diagnose zwischen schulischem Handwerkszeug und qualitativem Forschungsprozeß. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa 1997 711-730
- Carle, Ursula (1997b): Die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern als Entwicklungsprozeß - über die Untrennbarkeit von persönlicher und institutioneller Entwicklung. In: Buchen, Sylvia / Carle, Ursula / Döbrich, Peter / Hoyer, Hans-Dieter / Schönwälder, Hans-Georg (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd. 1. Weinheim, Juventa 1997 15-30
- Carle, Ursula (1998b): Mehr Zeit für Kinder - Engpässe der Entwicklung. In: GEW Berlin (Hrsg.): Mehr Zeit für Kinder. Grundschule mit zuverlässigen Öffnungszeiten. Dokumentation einer Fachtagung der GEW Berlin am 10. Februar 1998. Berlin: GEW Berlin, 41-46
- Carle, Ursula (1998c) Grundschule in Entwicklung. Die aktuellen Reformen der Bundesländer. Die Deutsche Schule, 90. Jg., H. 4, 454-470
- Carle, Ursula (1998e): Entwicklung, Selbststeuerung, Kooperation - Neue Leitbilder des Lehrens und Lernens. In: Heisterberg, Werner/Horstkemper, Marianne/Messner, Rudolf/Otto, Gunter/ Waubert de Puiseau, Rosemi (Hrsg.): Arbeitsplatz Schule. Ansprüche - Widersprüche - Herausforderungen. Friedrich Jahresheft XVI 12-15. Seelze: Friedrich-Verlag
- Carle, Ursula (1999) Arbeitsentwicklung und Entwicklungsarbeit in den Schulen zwischen lockenden Zielmodellen und drückenden Handlungsengpässen. In: Carle, Ursula / Buchen, Sylvia (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Band II. Weinheim: Juventa (in Druck)
- Dalin, Per (1998): Developing the Twenty-First Century School: A Challenge to Reformers. In: Hargreaves, Andy et al. (Eds.): International Handbook of Educational Change. Dordrecht/NL: Kluwer Academic, 1059-1073
- Darling-Hammond, Linda (1996): What Matters Most: A Competent Teacher For Every Child. Phi Delta Kappan, Vol. 78 (3), November 1996, pp. 193-201
- Darling-Hammond, Linda (1998): Policy and Change: Getting Beyond Bureaucracy. In: Hargreaves, Andy et al. (Eds.): International Handbook of Educational Change. Dordrecht/NL: Kluwer Academic, 642-667
- Darling-Hammond, Linda / McLaughlin, Milbrey W. (1995): Policies that Support Professional Development in an Era of Reform. Phi Delta Kappan, Vol. 76 (8), April 1995, pp. 597-604
- Fend, Helmut (1988): Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. Neue Sammlung, 28. Jg., H. 28, 537-547
- Fink, Dean / Stoll, Louise (1998): Educational Change: Easier Said than Done. In: Hargreaves, Andy et al. (Eds.): International Handbook of Educational Change. Dordrecht/NL: Kluwer Academic, 297-321

- Fink, Dean / Stoll, Louise (1998): Educational Change: Easier Said than Done. In: Hargreaves, Andy et al. (Eds.): International Handbook of Educational Change. Dordrecht/NL: Kluwer Academic, 297-321
- Flitner, Elisabeth (1999): Zwischen Pädagogik und Bildungsökonomie: Schul-Evaluation in Frankreich. In: Carle, Ursula / Buchen, Sylvia (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 2. München: Juventa [im Druck]
- Fullan, Michael (1998a): The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. In: Hargreaves, Andy et al. (Eds.): International Handbook of Educational Change. Dordrecht/NL: Kluwer Academic, 214-228
- Fullan, Michael (1998b): Scaling Up the Educational Change Process. In: Hargreaves, Andy et al. (Eds.): International Handbook of Educational Change. Dordrecht/NL: Kluwer Academic, 671-672
- Fullan, Michael / Hargreaves, Andy (1992): What's worth fighting for in your school?. Working together for improvement. London: Open University Press (2. Aufl., zuerst 1991)
- Fullan, Michael (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta (im Erscheinen)
- Hargreaves, Andy (1998): The Emotions of Teaching and Educational Change. In: Hargreaves, Andy et al. (Eds.): International Handbook of Educational Change. Dordrecht/NL: Kluwer Academic, 558-575
- Hargreaves, Andy / Liebermann, Ann / Fullan, Michael / Hopkins, David (Eds.) (1998): International Handbook of Educational Change - Part Two (Kluwer International Handbook of Education, Volume 5). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher
- Hargreaves, Andy / Fullan, Michael G. (Eds) (1993): Understanding Teacher Development. New York: Teacher College Press [1. Ed. 1992]
- Hertramph, Herbert / Hermann, Ulrich (1999): „Lehrer“ - eine Selbstdefinition - Ein Ansatz zur Analyse von „Lehrerpersönlichkeit“ und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In: Carle, Ursula / Buchen, Sylvia (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung Band 2. München: Juventa [in Druck]
- Hoppenworth, Uwe (1999): Mythen der Qualitätskontrolle am Beispiel 2. Lehrerprüfungen. In: Carle, Ursula / Buchen, Sylvia (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung Bd. II. Weinheim: Juventa [in Druck]
- House, Ernest R. / McQuillan, Patrick J. (1998): Three Perspectives on School Reform. In: Hargreaves, Andy et al. (Eds.) (1998a): International Handbook of Educational Change. Part One. Dordrecht / NL: Kluwer Academic, 198-213
- Keating, Daniel P. (1998): Human Development in the Learning Society. In: Hargreaves, Andy et al. (Eds.) (1998a): International Handbook of Educational Change. Part One. Dordrecht / NL: Kluwer Academic, 693-709
- Lander, Rolf / Ekholm, Mats (1998): School Evaluation and Improvement: A Scandinavian View. In: Hargreaves, Andy et al. (Eds.): International Handbook of Educational Change. Dordrecht/NL: Kluwer Academic, 1119-1134
- Lehmann, Rainer H. / Peek, Rainer (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hrsg.: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule, Hamburg: Eigendruck
- Lehmann, Rainer, H./Peek, Rainer/Gänßfuß, Rüdiger (1998): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Jahrgangsstufe 7. Bericht über die Vorauntersuchung in zwei Hamburger Schulaufsichtsbezirken im September 1997. Hrsg.: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule, Hamburg: Eigendruck
- Leithwood, Kenneth A. (1996): Organizational Learning and Leadership. Research in Ontario Secondary Schools, March 1996, Vol.2, No. 3
- Lempert, Wolfgang (1996): Moralisches Lernen im Betrieb. Befunde aus zwei empirisch-analytischen Untersuchungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Berlin. In: Moralisches Lernen in Schule, Betrieb und Gesellschaft. Bad Boll: Evangelische Akad. Bad Boll 84-101
- Levin, Henry M. (1998): Accelerated Schools: A Decade of Evolution. In: Hargreaves, Andy et al. (Eds.): International Handbook of Educational Change. Dordrecht/NL: Kluwer Academic, 807-830
- Liao, Thomas T. (Ed.) (1996): Advanced Educational technology: Research Issues and Future Potential. New York: Springer
- Liebermann, Ann (1998): Introduction. The Growth of Educational Change as a Field of Study: Understanding its Roots and Branches. In: Hargreaves, Andy et al. (Eds.): International Handbook of Educational Change. Dordrecht/NL: Kluwer Academic, 710-729

- Liebermann, Ann / Grolnick, Maureen (1998): Educational Reform Networks: Changes in the Forms of Reform. In: Hargreaves, Andy et al. (Eds.): International Handbook of Educational Change. Dordrecht/NL: Kluwer Academic, 37-69
- Lilyquist, J. Gary 1998: Are schools really like this?: Factors affecting teacher attitude toward school. New York: Plenum Press
- Mangelsdorf, Marei (1998): Die Vielfalt für das didaktische Handeln nutzen. In: Burk, Karlheinz / Mangelsdorf, Marei / Schoeler, Udo (Hrsg.): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungs-heterogenen Gruppen. Weinheim: Beltz
- McLaughlin, Milbrey W. (1998): Listening and Learning from the Field. Tales of Policy Implementation and Situated Practice. In: Hargreaves, Andy et al. (Eds.) (1998a): International Handbook of Educational Change. Part One. Dordrecht/NL: Kluwer Academic, 70-84
- Miles, Matthew B. (1998): Finding Keys to School change: A 40-Year Odyssey. In: Hargreaves, Andy et al. (Eds.): International Handbook of Educational Change. Dordrecht/NL: Kluwer Academic, 37-69
- National Network (1998): Homepage. Internet: URL = <http://www.nwrel.org/national/index.html>
- National Network of Partnership Schools (1998): A Network of the 'Center on School, Family, and Community Partnership' at the Johns Hopkins University, Baltimore, MD. Internet: URL = <http://www.csos.jhu.edu/p2000/>
- Northwest Regional Educational Laboratory (1998): Catalog of School Reform Models. Internet: URL = <http://nwrel.org/scpd/natspec/catalog/index.html>
- Oelkers, Jürgen (1998): Schulen in erweiterter Verantwortung. Eine Positionsbestimmung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Zeitschrift für Pädagogik, 44 (1998) 2, 179-190
- Office of Educational Research and Improvement (OERI) (Ed.) (1998): Studies of Education Reform. Links zu den 12 Studien des OERI. Washington: OERI, U.S. Department of Education - im Internet abrufbar unter der URL = <http://www.ed.gov/pubs/SER/index.html>
- Patton, Michael Quinn (1998): Die Entdeckung des Prozessnutzens. Erwünschtes und unerwünschtes Lernen durch Evaluation. In: Heiner, Maja (Hrsg.): Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. München: Juventa, 55-66
- Peterson, Penelope / Walberg, Herbert J. (1979): Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications. Berkeley / California: McCutchan
- Probst, Gilbert J.B. (1992): Organisation. Strukturen, Lenkungsinstrumente, Entwicklungsperspektiven. Landsberg a.L.: Moderne Industrie
- Probst, Gilbert J.B. / Büchel, Bettina T. (1994): Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden: Gabler
- Rolff, Hans-Günter (1996): Schulentwicklung im Systemzusammenhang am Beispiel berufsbildender Schulen. In: Bertelsmann Stiftung / Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.): Führungs- und Organisationsstrukturen in berufsbildenden Schulen. Zwischenbericht. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 63-78
- Rolff, Hans-Günter (1998): Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung - Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: Rolff, Hans-Günter u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 10. Weinheim: Juventa, 295-326
- Rolff, Hans-Günter / Bauer, Karl-Oswald / Klemm, Klaus / Pfeiffer, Hermann (Hrsg.) (1998): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 10. Weinheim: Juventa
- Shimahara, N. Ken (1998): Educational Change in Japan: School Reforms. In: Hargreaves, Andy et al. (Eds.): International Handbook of Educational Change. Dordrecht/NL: Kluwer Academic, 730-742
- Stoll, Louise / Fink, Dean (1996): Changing our schools. London: Open University Press
- The League of Professional Schools 1998: A practitioner-driven network of schools in which each school initiates improvements (College of Education at the University of Georgia). Internet: URL = <http://www.coe.uga.edu/lps/>
- Weinert, Franz E. (1997): Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden. In: Friedrich-Jahresh., (1997) XV: Lernmethoden, Lehrmethoden, 50-52
- Weinert, Franz E.; Helmke, Andreas (1996): Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz, 223-233
- West, Mel (1998): Quality in Schools: Developing a Model for School Improvement. In: Hargreaves, Andy et al. (Eds.): International Handbook of Educational Change. Dordrecht/NL: Kluwer Academic, 768-789