

FRITZ BOHNSACK Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule

[...]

Die Abwehr des Ungewohnten

Zunächst gilt ganz generell, daß Menschen sich in ihrem Leben mit Gewohnheiten gleichsam eine Wohnung, ein Haus bauen, welches sie endgültig nur verlassen, wenn es abbrennt oder bleibend überflutet wird. Ohne dieses Bild gesprochen: Gewohnheiten, auch Routinen, sind das Ergebnis von Erfahrungen. Sie machen das Leben einfacher, weil sie von selbst ablaufen, so daß nicht jeder weitere Schritt dieselben Grundüberlegungen und neue Entscheidungen erfordert. *Gewohnheiten sind also notwendig aus Kräfteersparnis.* Das gilt auch für die Arbeit von LehrerInnen.

Doch Gewohnheiten verleiten auch, als eingefahrene Geleise, zur Unflexibilität und Erstarrung, wenn neue Situationen *neue* Reaktionen und Antworten erfordern. Und je erwachsener wir werden, um so eher empfinden wir es als eine *Zumutung* oder gar Bedrohung, wenn wir unser Sicherheit gebendes Gehäuse verlassen und *Neues wagen* sollen. Das ist ein allgemeines menschliches Charakteristikum – mit Ausnahme von den Typen, die eine Lust am Experimentieren oder gar an ein wenig Abenteuer haben.

[...] Die LehrerInnen haben in oft mühsamem Ringen eine Art *Gleichgewicht* gefunden zwischen der eigenen Arbeitskraft und andererseits den Anforderungen von innen aus dem pädagogischen Über-Ich (wie ich den Unterricht *eigentlich* machen sollte) und von außen, also von Kollegen, Schulleiter, Schulaufsicht, Eltern, SchülerInnen etc. Und dieses Gleichgewicht ist stets gefährdet, so daß jede Bedrohung abgewehrt wird. Denn viele LehrerInnen *balancieren auf dem schmalen Grat* zwischen Überlastung und Unzufriedenheit mit ihren Unterrichtsergebnissen. Das Fatale heute ist, daß beides zugleich, die Unzufriedenheit und die Belastung, zunimmt, weil manche gesellschaftlichen, z.B. normativen Gratisvoraussetzungen für leichteres Schule-halten entfallen (vgl. Ziehe 1984) und die veränderten SchülerInnen schwieriger geworden sind (vgl. Bohnsack 1991). LehrerInnen sehen sich daher gezwungen, nach neuen Wegen zu suchen, und tun dies auch, teilweise mit Erfolg. Diese Versuche gehen generell in Richtung stärkerer Offenheit, Schülerorientierung und Individualisierung im Unterricht.

Widerstand gegen Schülerorientierung

Hans Haenisch (1992) hat die Ergebnisse der deutschsprachigen Forschung zu stärker schülerorientierten Unterrichtsformen zusammengefaßt und festgestellt, daß *Schülerorientierung Motivation, Lernfreude und Lernleistung erhöht* und Schulmüdigkeit, Disziplinprobleme und Unterrichtsstörungen reduziert. [...]

Doch angesichts der positiven Ergebnisse stärkerer Schülerorientierung bleibt die Frage nach den Gründen der bisherigen Dominanz des lehrerzentrierten Frontalunterrichts. Die von Haenisch herangezogenen administrativen, Lehrplan- und Leistungsvorgaben und die Mängel der Lehrerbildung lassen auch für ihn durchaus Spielräume offen. Ein mehrjähriges eigenes Forschungsprojekt eines Essener Teams (Bohnsack 1984) kam aufgrund ganz konkreter Unterrichtsarbeit mit LehrerInnen u.a. zu dem Ergebnis, daß Innovationen im bestehenden System zwar angesichts vielfältiger Widerstände Energie und Kreativität erfordern, aber *kein Lehrer, keine Lehrergemeinschaft und keine Schule ihre Spielräume wirklich ausschöpft*.

Die *äußeren* Barrieren liefern also keine ausreichende Erklärung. Und selbst Vorgaben durch Erlaß und Gesetz lassen sich ja unterlaufen. Empirische Untersuchungen in den USA haben ergeben, daß SchulleiterInnen (und LehrerInnen) an effektiven Schulen gesetzlich vorgeschriebene Ziele flexibel angehen und im Blick auf die Möglichkeiten ihrer Schule variieren. Das heißt, sie lassen sich leiten durch „the wisdom of knowing where and how to disobey [!], in order to protect the integrity and operation of the local [=their] school“ (Lenz 1991: 111f.). Dem steht allerdings der sprichwörtliche „vorausseilende Gehorsam“ des deutschen Beamten entgegen! Doch vielleicht dürfen wir darauf hoffen, daß in einer Zeit *der Stärkung der Autonomie der Einzelschule* durch neue Schulgesetze in Hessen und Rheinland-Pfalz und ähnliche Bestrebungen in Hamburg und Bremen nun auch die LehrerInnen danach streben, diese größere Autonomie auszufüllen, d.h. daß sie im Gegensatz zur Tradition mehr Mut zur Erprobung von Neuerungen und d.h. auch: mehr Zivilcourage und „aufrechten Gang“ im Blick auf die Durchsetzung des von ihnen als pädagogisch notwendig Erkannten entwickeln. Das setzt allerdings voraus, daß LehrerInnen wirklich an einer Veränderung *interessiert* sind. Bloße Appelle an ihr pädagogisches Über-Ich bringen keine Veränderungen. Da die traditionelle Lehrerrolle das Genießen der eigenen Dominanz in der lehrerzentrierten Frontalstellung nicht ausschließt, müßte ein solcher „Genuß“ relativiert bzw. überwunden und Geschmack am Zurücktreten zugunsten von Schüleraktivität gefunden werden. Und das bedeutet die Veränderung von Gewohnheiten und Traditionen.

[...]

Widerstand gegen Gruppenunterricht

Zur Gruppenarbeit liegen, ähnlich wie zur Schülerorientierung nach Haenisch, seit langem Untersuchungen vor, welche für manche Lernaufgaben die Überlegenheit dieser Unterrichtsform über traditionelle Arbeitsweisen im Frontalunterricht belegen – allerdings erneut unter der Voraussetzung, daß der Gruppenunterricht wirklich gelingt.

Georg Dietrich (1971: 85-87, 104, 114-119, 146-150, 185f.) fand schon 1969 eine „hochsignifikante Überlegenheit“ in Kenntnisumfang, -präzision,

-ordnung und Behaltensdauer, aber natürlich auch in Kooperationsfähigkeit, gegenseitiger Hilfe und Disziplin. Neuere Publikationen betonen die Anregung durch kontroverse Positionen in der Gruppe und die daraus resultierende Vielfalt der Ideen, die in der Gruppe zusammenkommen können, oder die bessere Anwendung des Gelernten auf neue Probleme (Huber 1985: 19). R. E. Slavin (1983) hat die Ergebnisse zahlreicher amerikanischer Untersuchungen zusammengefaßt, die gleichfalls mehrheitlich zu *eindeutig positiven Resultaten* kamen. [...]

Damit fragt sich erneut, weshalb diese Unterrichtsform relativ wenig angewandt wird. Sicher spielt die Gewohnheit auch hier eine Rolle. Heutige Lehrer haben als Schüler, als Hochschüler, Referendare und im vollen Schuldienst vorwiegend traditionellere Unterrichtsformen kennengelernt. Norbert Vorsmann (1986: 197) trägt Bedenken gegen den Gruppenunterricht vor, die als faktisch von LehrerInnen so erlebt durchaus ernst zu nehmen sind:

„Selbstherrliche oder herrische Dominanz einzelner Schüler, Zurückdrängen und Ausschließen der Schwachen von der Mitarbeit, Verweigerung der Zusammenarbeit, Ausweichen vor dem Sachanspruch, verkappte Einzelarbeit, die durch pseudo-demokratische Abstimmungsprozesse zum Gruppenergebnis unfunktioniert wird, ein rüder Umgangston begegnen dem aufmerksamen Beobachter leider recht häufig unter dem Etikett eines modernen und zeitgemäßen Unterrichts.“

[...]

Heinz S. Rosenbusch u.a. (1991: 131) stellen fest, daß viele LehrerInnen mit Gruppenunterricht *Schwierigkeiten* haben, weil sie ihn 1) nicht fachgerecht einsetzen, 2) ihre eigenen Interventionen in der Wirkung nicht richtig einschätzen, 3) das wirkliche Gruppengeschehen nicht angemessen wahrnehmen und überhaupt die Arbeit mit Gruppen ihnen eine „terra incognita“ ist, d. h. ihnen die *notige Kompetenz fehlt*, diese „störanfälligste Sozialform von allen“ gekonnt zu leiten. Denn der Erfolg setze im Grunde Selbständigkeit, Selbst- und Gruppenverantwortlichkeit, Solidarität und Regelbeherrschung schon voraus (ebd., 119; Herv. i.O.). Und diese Sozialkompetenzen erfordern eben eine „anspruchsvolle und langdauernde erzieherische Arbeit“ (Kasper 1991: 249) – auch eine Fortbildung und Selbsterziehung des Lehrers.

Der Eindruck, in der „Lehrerferne“ der Gruppe kämen gestörte Beziehungen, Rivalitäten und Konflikte zwischen den Schülern und Cliques erst recht zum Ausbruch, so daß auch manche Schüler Gruppenarbeit ablehnen, erklärt weitere Bedenken. Hinzu kommt die psychische Belastung bzw. Ängste durch die *begrenzte Berechenbarkeit*. Oft werden Zeitmangel, Ineffektivität und *übergroße Vorbereitung* angegeben. Doch dahinter verbirgt sich vielfach eben ein Mangel an didaktisch-methodischer und sozialer Kompetenz, zu deren Erwerb Fortbildung und „Trainingsprogramme“ nötig sind (Denecke/Ritz 1991: 293f.).

[...]

Überwindung von Widerstand durch Eingehen auf die Personen: Der kommunikative Gesprächsstil

Im Blick auf Widerstand ist es sinnlos, ja kontraproduktiv, von LehrerInnen etwa einen schülerorientierten Unterricht oder Gruppenarbeit zu verlangen, solange sie keine Chance hatten, diese Unterrichtsformen zu lernen. Solche Lernprozesse aber setzen eine Lernbereitschaft voraus, und die zu eröffnen ist eine Aufgabe von Schulentwicklung bzw. Fortbildung. Die Methoden reichen vom persönlichen Gespräch zwischen KollegInnen bis zu organisatorischen Maßnahmen. Bei den Hinweisen auf solche Ansätze soll uns erneut die Frage leiten, wieweit eine positive Wertung von Widerstand, also das Bemühen um Verständnis der abwehrenden Gegenposition, trägt und sinnvoll ist. Bei meinem Ausgang vom kommunikativen Ansatz heißt dessen Prämisse, daß die vielfach geübte *falsche Kollegialität* i.S. von kollektiver Verdrängung bzw. Tabuisierung von eigenen Problemen, gegenseitiger Kritik und Differenzen die Auseinandersetzung, Kommunikation, Kooperation und einen wachsenden Konsens, damit Voraussetzungen einer Weiterentwicklung *blockieren* und daß eine kritische Analyse solcher Beziehungsstrukturen Ängste auslöst, den Schutz durch Scheingemeinsamkeiten zu verlieren.

[...]

Wenn ich eine Schule will, welche stärker an der „Bildung“ von autonomen Schülerpersonen orientiert ist, muß ich erst einmal die KollegInnen, die ich dafür gewinnen möchte, als autonome Personen akzeptieren und behandeln und sie nicht als Objekte meiner vorgefaßten oder verabsolutierten Zielsetzungen über den Tisch zu ziehen suchen. In solcher Kommunikation geht es also nicht um Politik, Taktik, Manipulation, um Gewinner und Verlierer, sondern um einen gemeinsamen Weg, der nur aus diesem offenen Austausch der zunächst differierenden Interessen, Ansichten und Ziele resultieren kann. In Bindungen an institutionelle Vorgaben oder Gesetze, auch an grundlegende Normen, findet solche Offenheit allerdings ihre *Grenze*: dann muß eventuell angeordnet oder mit Mehrheitsabstimmungen durchgesetzt werden.

[...]

Der angeführte kommunikative Gesprächsstil gilt für Schulentwicklung auch unter dem Aspekt der *kollegialen Beratung*. Da außer- und innerschulisch der Umgang zwischen Personen, hier also zwischen Lehrenden und Lernenden und zwischen den KollegInnen, weitgehend der Charakter der Belehrung bzw. Behandlung von Objekten statt der Kommunikation mit Subjekten angenommen hat, entwickelte die Schulung von Beratern Formen des „*Kommunikationstrainings*“ mit dem grundlegenden Stil des nichtdirektiven Beratungsgesprächs, welches allerdings in der Notwendigkeit von Anordnungen seine Grenzen findet (Miller 1990: 175-178).

[...]

Mit dem Phänomen der „Reaktanz“ greife ich einen bereits angesprochenen Aspekt des Widerstands gesondert heraus. Zwar wenden Jochen Grell und Waldemar Pallasch (1978) die Reaktanztheorie J. W. Brehms vor allem auf Schülerverhalten im Unterricht an; doch eine Übertragung auf Lehrerverhalten bei Reformversuchen ist nicht unergiebig. Dann zeigen nämlich nunmehr LehrerInnen die „Sperrigkeit“ des ‚Menschenmaterials‘ gegenüber Beeinflussungsversuchen mit Erziehungsabsicht“ und reagieren auf die gegen den Widerstand gerichteten Versuche, durch Verfeinerung und „Intensivierung der Fremdsteuerung“ (Grell/Pallasch 1978: 94f.) das Reformziel dennoch durchzusetzen, mit noch mehr „Sperrigkeit“, welche sich äußert in offener Kritik an Inhalten, Verfahren oder am Leiter oder auch verschlüsselter in Lustlosigkeit, Passivität und dysfunktionalem Rollenverhalten (Brocher 1971: 140f.): dabei fehlt oft die Erkenntnis, daß solcher *Widerstand gerade aus zu starker Fremdsteuerung* resultiert und durch größere Freigabe zur Selbststeuerung abgebaut werden könnte (Grell/Pallasch 1978: 95).

[...]

Nach Thomas Fleischer (1990: 325, 330f., 339f.) ist die Organisationsstruktur unserer Schulen und vor allem Schulbehörden auf „Vollzug und Durchführungsabschluß angelegt“, mit den Nachteilen eines dem „funktionalistischen Schulverständnis nahestehenden abwicklungsorientierten Lernens und Schullebens“. Statt Schule als „verwaltungs-bürokratische Anstalt“ brauchten wir heute die Schule als „sich selbst evaluierendes, beratendes, entwickelndes Arbeits- und Dienstleistungssystem“. Helmut Fend (1987) nannte eine solche Schule *eine relativ autonome „pädagogische Handlungseinheit“*, welche in der Lage ist, ihre jeweils neu auftretenden Probleme weitgehend selbständig kollegial zu lösen. [...]

Doch gegen die von Fend geforderte Autonomie regt sich auch individuell *Widerstand*: nicht nur, weil manche LehrerInnen glauben, sie werde aus Gründen der Kostenersparnis und nicht aus pädagogischen eingeführt; sondern weil manche Machtpositionen um ihre Privilegien fürchten und weil Selbstverantwortung und Selbstentscheidung neue Belastungen bringen und auch verunsichern (vgl. Langmaack/Braune-Krickau 1993: 2). Und weil für Fends relative Autonomie der „pädagogischen Handlungseinheit“ neue Formen der Kommunikation und Kooperation als Voraussetzung zum Konsens nötig sind, die die bisherige „Erfolgsideologie“ (Verbergen von Schwächen und Mißerfolgen) und *Konventionen des unkontrollierten Einzelkämpfertums* hinter der geschlossenen Klassentür genauso *in Frage ziehen* (Schulz-Wensky 1992: 112f.) wie manche der gewohnten bzw. erstarrten Handlungsmuster und Rituale (vgl. Wellendorf 1973). Damit schließt sich der Kreis zur Notwendigkeit stärker kommunikativ bzw. gruppendynamisch bestimmter Ansätze der Bearbeitung von Widerständen.

Abschließende Bemerkungen zum Umgang mit Widerständen

Der Tenor der vorausgehenden Abschnitte geht dahin, daß Widerstand nicht vorschnell abqualifiziert werden darf, sondern auch als positive Kraft ernst zu nehmen ist. Widerstand könnte vom Reformversteher übersehene, erhaltenswerte Praktiken und d.h. empfehlenswerte Modifikationen der Reform anzeigen. Er könnte auch darauf hinweisen, daß durch die intendierten Innovationen die bisherige Arbeit und Rolle der LehrerInnen und die Traditionen der Schule in Frage gezogen bzw. entwertet werden, so daß eine respektvolle Behandlung dieser bisherigen Praxis ebenso angezeigt ist wie die ausführliche Begründung der (neuen) Notwendigkeit von Veränderungen, z.B. angesichts gesellschaftlicher Wandlungen (vgl. Horster 1991: 95f.). [...]

Zu vermeiden ist jede Überheblichkeit oder Arroganz der Reformkräfte im Kollegium und d.h. die Ausgrenzung der Abwartenden oder Widerständler.

[...]

Eine der wichtigsten Motivationen, sich aus eingefahrenen Gleisen hinauszubewegen, ist das Leiden an ihnen. *Das Leiden an einer schwierigen Unterrichtssituation* – wenn es nicht gar zu stark ist: das könnte als Verzweiflung wiederum lähmen – hat heute schon manchen Lehrer über traditionelle Unterrichtsformen hinaus zu alternativen Praktiken geführt, zur vorsichtigen Aufgabe liebgehabter oder in ein mühsam errungenes Gleichgewicht zwischen Arbeitskraft und Zielen geronnener Verhaltensweisen, und liefert insofern eine Hoffnung auf Veränderung. Der Weg des Lehrers (und in mancher Weise: des Schülers) zur „Sozialkompetenz“ und (beim Lehrer) zur pädagogischen „Identität“ und „Persönlichkeit“, zum „Profi“, führt über Veränderungen, über langjährige Erfahrungen, Irrtümer, auch Scheitern und dessen Aufarbeitung (Oelkers/Prior 1982: 120). Dazu sind Ermutigungen nötig, innerhalb der Schule oder von außen, etwa durch Moderatoren im Rahmen von schulinterner Fortbildung, damit die gängige Praxis der Abschiebung von Initiativen auf andere (Schulleitung, Kollegen, Schüler etc.) reduziert werden kann.

[...]

Aus alledem wird deutlich, daß die an Reformen Interessierten – als Moderatoren – nicht mit Zwängen arbeiten dürfen: sie müssen die gleichsam besseren Interessen der abwartenden und abwehrenden Kollegen zu wecken suchen, was z.B. Echtheit, also offene Vertretung und Begründung der eigenen pädagogischen Ideen und Wünsche, aber auch, wie erwähnt, eine spezifische Kunst des Gesprächs erfordert.

Das Ernstnehmen der gegenwärtigen Verfassung der KollegInnen bezieht sich etwa auf die subjektiv erlebte Stofffülle und die Belastung oder Überlastung (Burnout; vgl. Meyer 1994) und Angst vor Mehrarbeit, auf ihre negativen Erfahrungen mit früheren Neuerungen oder inkompetenter Fortbildung, ihr Einzelkämpfertum bzw. ihre begrenzte Kommunikations-

und Kooperationsfähigkeit, auf bestehende Beziehungsgeflechte, Konkurrenz und fehlendes Vertrauen, auf Kompetenzmängel, auf die Angst vor einem Verlust von Autorität oder Kontrolle der Klasse, auf (überholte) fachdidaktische Vorstellungen, ja selbst auf Jobmentalität und deren (z.B. familiale) Hintergründe. Auch LehrerInnen müssen zu Lernprozessen – und Innovationen implizieren Lernprozesse – dort abgeholt werden, wo sie heute wirklich stehen, dort aber nicht stehen gelassen werden.

Leonhard Horster (1991: 96) erinnert an den psychoanalytischen Gesichtspunkt, daß *in bestehenden Gewohnheiten* und eingespielten Formen des Umgehens mit Schwierigkeiten und Konflikten *Ängste kanalisiert* sein können, die bei Veränderungen neu aufbrechen und sich intensivieren. Auch bei der Bearbeitung von „*subjektiven Theorien*“ von LehrerInnen, die ja aus deren Erfahrungen stammen, ist Behutsamkeit angeraten: von „grundlegenden impliziten pädagogischen Theorien“ der LehrerInnen abweichende Neuerungen stürzen diese in Widersprüche (Brody 1993: 116f.). Einseitigkeiten und Unzulänglichkeiten des eigenen Standpunktes werden oft nicht durch Argumente, sondern erst durch alternative Erfahrungen überwunden (vgl. Schlee/Wahl 1987). Als Verfahren zur Bearbeitung von Widerstand empfiehlt Horster die „*Kräftefeldanalyse*“ (Sammlung und Aufzeichnung von Pro- und Contrakräften) und Vervollständigung von Sätzen wie „Um Unterrichtsstörungen zu beseitigen, sollte man ...“ (ebd., 105, 156f.), so daß die Gründe für unterschiedliche Standpunkte sichtbar werden.

Literatur

- Bohnsack, Fritz: Veränderte Jugend – veränderte Schule? In: Bohnsack, Fritz/Nipkow, Karl Ernst: Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die allgemeine Bildung? Münster (Comenius-Institut) 1991, S. 9-55
- Bohnsack, Fritz u.a.: Schüleraktiver Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen der Überwindung von „Schulmüdigkeit“ im Alltagsunterricht. Weinheim/Basel 1984
- Brocher, Tobias: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen. Neuauf. Braunschweig 1971
- Brody, Celeste M.: Kooperatives Lernen und implizite Theorien der Lehrer aus konstruktivistischer Sicht. In: Huber, Günter L. (Hg.): Neue Perspektiven der Kooperation. Hohengehren 1993, S.105-117
- Denecke, Wulf/Ritz, Eberhard: Gruppenarbeit im Netz pädagogischer Ansprüche. Wann kann der Lehrer sich auf Gruppenarbeit einlassen? In: Meyer, Ernst/Winkel, Rainer (Hg.): Unser Konzept: Lernen in Gruppen. Hohengehren 1991, S. 271-299
- Dietrich, Georg: Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts. Persönlichkeitsformende Bedeutung des gruppenunterrichtlichen Verfahrens. 2. Aufl. München 1971
- Fend, Helmut: „Gute Schulen – schlechte Schulen“ – Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (Hg.): Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“ Heft 1. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Wiesbaden/Konstanz 1987, S. 55-79

- Fleischer, Thomas: Zur Verbesserung der Sozialen Kompetenz von Lehrern und Schulleitern. Kommunikationskompetenz und Interaktionskultur als Systemanforderung in der Schule. Hohengehren 1990
- Grell, Jochen/Pallasch, Waldemar: Selbstgesteuertes Lernen in einer Kultur der Fremdsteuerung. In: Neber, Heinz u.a. (Hg.): Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens. Weinheim/Basel 1978, S. 88-108
- Haenisch, Hans: Erfolgreich unterrichten – Wege zu mehr Schülerorientierung. Forschungsergebnisse und Empfehlungen für die Praxis. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Schularbeiten Heft 4, April 1992, S. 1-8 (Soest)
- Horster, Leonhard: Wie Schulen sich entwickeln können. Schulleitungsseminar. Der Beitrag der Organisationsentwicklung für schulinterne Projekte. Soest 1991
- Huber, Günter L. (Hg.): Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen. Studienbrief I A. Lernen in Schülergruppen – Grundlagen. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Tübingen 1985
- Kasper, Hildegard: Praxis des Gruppenlernens in der Grundschule – Wie sich Schulen auf den Weg machen können. In: Meyer, Ernst/Winkel, Rainer (Hg.): Unser Konzept: Lernen in Gruppen. Hohengehren 1991, S. 249-270
- Langmaack, Barbara/Braune-Krickau, Michael: Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. 4. Aufl. Weinheim 1993
- Lenz, Jutta: Die Effective School Forschung der USA – ihre Bedeutung für die Führung und Lenkung von Schulen. Frankfurt/M. u.a. 1991
- Meyer, Ernst (Hg.): Burnout und Streß. 2. Aufl. Hohengehren 1994
- Miller, Reinhold: Schilf-Wanderung. Wegweiser für die praktische Arbeit in der schulinternen Lehrerfortbildung. Weinheim, Basel 1990
- Oelkers, Jürgen/Prior, Harm: Soziales Lernen in der Schule. Königstein 1982
- Rosenbusch, Heinz S. u.a. : Neuere Untersuchungen zum Gruppenunterricht: Subjektive Theorien von Lehrern zum Gruppenunterricht und die beobachtbare Unterrichtsrealität. In: Meyer, Ernst/Winkel, Rainer (Hg.): Unser Konzept: Lernen in Gruppen. Hohengehren 1991, S. 118-132
- Schlee, Jörg/Wahl, Diethelm (Hg.): Veränderung subjektiver Theorien von Lehrern. Oldenburg 1987
- Slavin, Robert E.: Cooperative Learning. New York 1983
- Vorsmann, Norbert: Frontalunterricht – vergessene Chancen in der Sozialerziehung. In: Biermann, Rudolf/Wittenbruch, Wilhelm (Hg.): Soziale Erziehung. Orientierung für pädagogische Handlungsfelder. Heinsberg 1986, S.196-207
- Wellendorf, Franz: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim/Basel 1973
- Ziehe, Thomas: „Ich bin heute wohl wieder unmotiviert ...“ – Zum heutigen Selbstbild von Schülern und Lehrern. In: Bohnsack, Fritz (Hg.): Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise. Frankfurt/M. u.a. 1984, S. 116-133