

THOMAS BRÜSEMEISTER

Lehrerbiographien in der Schulmodernisierung – Modernisierungspfade – Steuerungsschwierigkeiten

In diesem Beitrag gehe ich davon aus, dass in einer künftigen *qualitätsbasierten Organisation* Schule Lehrkräfte voneinander abgegrenzte organisationale Mitgliedschaftsrollen haben werden. Die horizontale Kommunikation zwischen den Lehrkräften würde intensiviert, weil Funktionsaufgaben im Team bearbeitet werden (vgl. Kempfert/Rolff 2000). Und dabei würde das Kollegium neu konzipiert – es wandelt sich von einer nur locker assoziierten Einheit von Lehrerindividualismen zu *der zentralen Organisationseinrichtung*, die *kollektiv* über Belange ihrer Schule entscheidet.

Lehrkräfte würden in einer solchen qualitätsbasierten Schulorganisation auf der einen Seite mehr Aufgaben haben. Während sich die Profession bislang vor allem auf Unterrichtsentwicklung konzentrierte und Organisations- und Personalfragen der staatlichen Bürokratie überließ, fällt nun die Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung in den Entscheidungsbereich schulischer Teams. Auf der anderen Seite wären die Aufgaben jedoch für den einzelnen Lehrer begrenzter und schärfer konturiert. Jeder würde nur noch arbeitsteilig im Rahmen überschaubarer *Mitgliedschaftsrollen* an der Schule mitwirken.¹⁴

Kollegium und Organisation: Empirische Befunde

Wie steht es nun in *empirischer* Hinsicht um eine Organisationsentwicklung mit dem Kollegium im Zentrum? Dazu nachfolgend eine knappe Zusammenfassung eines kürzlich abgeschlossenen explorativen Forschungsprojekts, in dem je 20 narrative Interviews mit Lehrkräften aus Hamburg, Bayern und dem Kanton Zürich geführt wurden.¹⁵ Es wurde untersucht, in welcher Weise Lehrkräfte an den drei Standorten auf die gegenwärtige Schulmodernisierung reagieren, und in welcher Weise dafür ein biographisches Kapital eine Rolle spielt (vgl. Bourdieu 1987; Heinz 2000: 177f.).¹⁶

14 Dies bedeutet, dass Lehrer neben dem Unterricht nur noch einige wenige Funktionen ausüben, oder sogar, dass nicht mehr alle Lehrer unterrichten, sondern einige für besondere Funktionsaufgaben freigestellt sind.

15 Mittels eines Schneeballverfahrens wurden an den drei Erhebungsorten jeweils 10 jüngere und 10 ältere Lehrkräfte (ab 44 Jahren) befragt. Qualitative Erhebungsmethode war das narrative Interview (vgl. Schütze 1983), Auswertungsmethode die Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996). Zur Konzeption und zu den Methoden siehe meinen Schlussbericht „Biographische Modernisierungsreaktionen von Lehrkräften in Deutschland und der Schweiz“ (<http://www.fernuni-hagen.de/soz/preprints>).

16 Unter schulischer Modernisierung wurde dabei eine Modernisierung der Schulverwaltung verstanden, die, so die Anfangshypothese, im Kanton Zürich relativ hoch (im Sinne von *New Public Management*) und in Bayern schwach ist und sich in Hamburg auf einem mittleren Niveau bewegt.

Für den vorliegenden Zusammenhang greife ich vor allem einen Aspekt aus den Ergebnissen heraus: ob sich in den Interviews Evidenzen für die oben skizzierte Entwicklung von Schule in Richtung einer (auf Qualitätsmanagement basierenden) Organisation zeigen lassen.

Zentrales Ergebnis der Untersuchung ist, dass Lehrkräfte drei unterschiedliche Aufmerksamkeitsreichweiten in ihrer Berufspraxis haben¹⁷:

- 1) eine Aufmerksamkeitsreichweite, die sich auf eingesetzte Didaktiken des einzelnen Lehrers bezieht und den einzelnen Schüler über den Unterricht anspricht;
- 2) eine, die sich auf die Klasse als Ganze bezieht und verschiedene kommunikative Unterscheidungen der Lehrkraft bezüglich Schülergruppen und deren unterstellte Lernfähigkeiten berücksichtigt;
- 3) eine, die sich auf die Schule als Ganze bezieht. Diese Perspektive musste sich zugleich auf Unterricht beziehen.¹⁸

In der Auswertung wurden diejenigen Lehrkräfte, die Unterricht, Klasse und die Schule als Ganze beobachten, einer Gruppe mit *großer Aufmerksamkeitsreichweite* zugerechnet. Diejenigen Lehrkräfte, die neben dem Unterricht auch noch gelegentlich die Perspektive der Schulklasse oder aber gelegentlich die Schule als Ganze als Perspektive für ihren Unterricht relevant machen, wurden einer zweiten Gruppe zugeordnet (Lehrkräfte mit *mittlerer Aufmerksamkeitsreichweite*). Schließlich wurden Lehrkräfte, die überwiegend nur eine einzige der drei Perspektiven in ihrer Schulpraxis zeigen („Unterricht“ oder „Klasse“ oder „Schule als Ganze“), einer dritten Gruppe zugerechnet (Lehrkräfte mit *geringer Aufmerksamkeitsreichweite*). Diese drei Gruppen wurden nochmals in Untergruppen differenziert, so dass sich letztendlich eine Typologie mit 7 Ausprägungen ergab (vgl. Übersicht 1):

17 Aufmerksamkeitsreichweiten wurden hinsichtlich der zentralen Aufgaben von Lehrkräften, Inklusion zu bewerkstelligen, in der Untersuchung auch „Inklusionsstil“ genannt. Der Inklusionsbegriff der Soziologie wurde zuerst von Parsons (1972) geprägt und meint Rollenmitgliedschaften in ausgewählten Teilsystemen (Recht, Politik, Ökonomie, Soziales). Die neuere Differenzierungstheorie versteht unter Inklusion kommunikative Adressierungen von Leistungsrollenträgern und dem jeweiligen Publikum eines Teilsystems (z.B. Arzt/Patient, Lehrer/Schüler; vgl. Stichweh 1988).

18 Dies hieß z.B., dass biographische Übergänge von Schülern antizipiert werden, insofern die Lehrperson mit ihren Schülern Verhaltenstrainings macht, damit sie vor dem örtlichen Handwerk aufzutreten wissen; oder es werden mit Schülern Projekte und kulturelle Ereignisse organisiert; oder es wird an Schulprogrammen und Leitbildern der Schule mitgewirkt, die Unterrichtsveränderungen zum Ziel haben.

Übersicht 1:

Lehrkräfte	Typengruppe 1: mit großer Aufmerksamkeits- reichweite		Typengruppe 2: mit mittlerer Aufmerksamkeits- reichweite			Typengruppe 3: mit schwacher Aufmerksamkeits- reichweite	
Typen- nr.	1	2	3	4	5	6	7

Bei der Verteilung der 60 Interviews aus den drei Erhebungsorten auf die 7-stufige Typologie fallen drei Schwerpunkte auf.

1) Ein Teil der Interviews konzentriert sich auf die Typennummern 1 und 2. Zu diesen Lehrkräften mit großer Aufmerksamkeitsreichweite gehören in unserem Sample ausschließlich ältere Lehrkräfte aus dem Kanton Zürich sowie ältere Lehrkräfte aus Hamburg. Die Anfangshypothese, in Bayern gäbe es von allen drei Erhebungsorten die schwächste Schulmodernisierung, bestätigte sich; nur ältere Zürcher und Hamburger Interviewpartner sind mit jeweils großen Aufmerksamkeitsreichweiten aktiv an Schulmodernisierungen beteiligt. Die Interviewpartner richten ihre Aufmerksamkeit auf Unterricht, Klasse und die Schule als Ganze, was flexible Beobachtungen beinhaltet. Dies bedeutet auch ein aktives Engagement für schulische Modernisierungen. Aufmerksamkeiten sind nicht ‚fest gestellt‘, sondern situationsoffen, beziehen insbesondere die Umwelt von Schule in den Unterricht mit ein.¹⁹

Im Einzelnen betrachtet ist der Umgang mit der Schulmodernisierung im Kanton Zürich und in Hamburg verschieden. Während im Kanton Zürich überwiegend einzelne Personen Netzwerkaktivitäten entfalten, das heißt zum Beispiel durch Projekte und Beobachtungen von biographischen Übergängen der Schüler die Umwelt von Schule für den Unterricht relevant machen, sind die Hamburger Gesprächspartner als ein qualitätsorientiertes Kollegium aktiv. Darauf gehe ich unten detaillierter ein.

2) In der Verteilung der 60 Interviews gibt es einen zweiten Schwerpunkt, den Lehrkräfte mit mittlerer Aufmerksamkeitsreichweite (Typennummern 3, 4, 5) bilden. Hier finden sich fast ausnahmslos die bayrischen Interviewpartner wieder. Die Aufmerksamkeiten der Lehrkräfte richten sich

19 Dies bedeutet zum einen, dass die Grenzen der Schule gleichsam in Umwelten hinein erweitert werden können – konkret: Unterrichtsmaterialien aus der Umwelt und eigenen Erfahrungen werden in den Unterricht eingebaut. Zum anderen lässt sich bei den Lehrkräften mit entwickelten Aufmerksamkeitsreichweiten ein Setzen von Grenzen beobachten, was z.B. heißt, dass etwas entschieden werden kann, ohne dass es begründet werden muss. Solche Fähigkeiten lassen sich unter dem Begriff des biographischen Wissensmanagements erörtern, siehe meinen Beitrag in Textblock III.

nur noch gelegentlich auf weiter gefasste Unterrichtsdimensionen. In den Interviews kommen „klassische“ Mängel der staatlichen Schulorganisation zum Ausdruck, z.B. eine gelegentlich gute Einbindung in das Kollegium – gelegentlich aber auch keine; oder gelegentlich gute Beziehungen zur Schulleitung und zu Eltern – gelegentlich aber auch keine. Im Prinzip dominiert in den mittleren Typennummern der bisherige *Lehrerindividualismus*, der bei den Typennummern 1 und 2 durch das Kollegium ersetzt wurde. Schulische Modernisierung ist den bayrischen Befragten zwar als Thema bekannt (*talk*), berührt aber kaum eine Ebene ihres Handelns (*action*; vgl. Brunsson 1989).

3) Einen dritten Schwerpunkt in der Verteilung bilden Lehrkräfte der Typennummern 6 und 7. Bei ihnen sind die Aufmerksamkeiten noch weiter abgeschwächt bzw. in gewisser Weise noch starrer gehandhabt als bei ihren Kollegen in mittleren Typennummern. Während die o.g. Lehrer Unterricht, Klasse und die Schulumwelt beobachten, sind Lehrer unterer Typennummern selektiver. Operative Fähigkeiten der Beobachtung sind schwach ausgeprägt, weil das, was beobachtet wird, in einer starren Weise fixiert wird. Der Grund dafür liegt in einer besonderen biographischen Situation: In den Typennummern 6 und 7 finden sich überwiegend junge Lehrer aus dem Kanton Zürich, die gerade ihren Beruf beginnen. Die Betreffenden fixieren eigene Unterrichtsprobleme und sind überwiegend mit Problemen der Identitätssuche beschäftigt.

Gründe für die Unterschiede

Was sind nun die Gründe für die heterogene Lehrerschaft bzw. die unterschiedlichen Aufmerksamkeitsreichweiten? Ich greife nachfolgend nur die ‚engagierten‘ älteren Hamburger und die ‚engagierten‘ älteren Zürcher Lehrkräfte heraus, da sie sich innerhalb ihres Engagements (1) einmal an Organisation und dem Kollegium (Hamburg), das andere Mal (2) an Profession und implizit am Lehrerindividualismus (Kanton Zürich) orientieren.

(1) Wie ist der Prozess aus Sicht der InterviewpartnerInnen aus Hamburg abgelaufen?²⁰ Etwa Mitte der 1980er Jahren bringen einzelne Hamburger Lehrkräfte aus privaten Interessen heraus erste Computer mit in die Schule. Darüber kamen einzelne Kollegen miteinander in intensiveren Kontakt, wobei es um die Frage ging, wie der Computer im Unterricht eingesetzt werden kann. Dabei wurde darüber gesprochen, a) welche Sachthemen beim Thema Computer für bestimmte Schülerstufen geeignet sind; b) wie andere Kollegen an den Erfahrungen teilhaben können. In der ‚Sprache‘ des Qualitätsmanagements ist dies der Beginn von *Teambildung*, als Teil einer sich entwickelnden Schule als *Organisation*.

Die interne Kommunikation wurde also auf mehreren Ebenen gleichzeitig verändert – gegenüber Schülern und Kollegen. Gleichzeitig war die

²⁰ Zur Modernisierung aus Sicht der Hamburger Schulbehörde und begleitender Wissenschaftler vgl. Tillmann/Vollständt (2001).

Kommunikation nur auf das Thema Computer begrenzt. Dies stellt Unterschiede zu herkömmlichen Modernisierungsoffensiven via Qualitätsdiskursen dar. Denn diese zielen darauf, Kommunikationen über Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung gleichzeitig in Gang zu bringen. Die offerierten Qualitätsverfahren beantworten nicht die Frage, wie umfangreich die neue Kommunikation sein soll, damit das Kollegium nicht überfordert wird. In Hamburg dagegen wird die Kommunikation über das Medium Computer verzahnt und gleichzeitig begrenzt.

Zudem ist der Computer ein Medium, das auch in der Schulumwelt sinnfällig ist. Man „versteht“ – so lässt sich in Anlehnung an Luhmanns (1997: 302ff.) Begriff von Verbreitungsmedien sagen –, dass sich Lehrkräfte damit beschäftigen. Der pädagogische Sinn des Computereinsatzes trifft sich mit außerhalb der Schule vorhandenen Leitmedien, die den Computer zum Inbegriff der technischen und sozialen Modernisierung auserkoren haben (vgl. generell: Degele 2000). Deshalb ist es Mitte der 1990er Jahre leicht möglich, dass Bildungsbehörde und Politik in Hamburg die Bemühungen einzelner Schulen, deren Kollegen mittlerweile stärker Computer-technik in den Unterricht integriert hatten, unterstützten. Die Kollegen sprechen mittlerweile im Sinne einer „pädagogischen Qualitätsentwicklung“ verstärkt, angestoßen durch die Arbeit mit Computern, über Unterrichts-, Personal- und Organisationsbelange, d.h. zum Beispiel über Leistungsstandards für einzelne Schülerjahrgänge. Offensichtlich hat in Hamburg eher beiläufig eine *bottom-up*-Modernisierung stattgefunden, die beinhaltet, dass sich Lehrkräfte an einer Organisationsarbeit ausrichten. Diese wird nicht vornehmlich als zusätzliche Arbeit erlebt, sondern verschafft auch schon Entlastungen, insofern der einzelnen Lehrer nicht mehr für alles, sondern nur noch für begrenzte Funktionsaufgaben verantwortlich ist.

(2) Unsere Interviews mit engagierten Lehrkräften aus dem Kanton Zürich zeigen, dass die Entwicklung auch anders verlaufen kann. Hier stand nicht wie in Hamburg „zufällig“ das Verbreitungsmedium Computer im Zentrum. Stattdessen haben sich einzelne Lehrkräfte vor Ort zum Teil sehr stark engagiert, im Sinne eines Erlebens von professioneller Zuständigkeit, das weit über ein irgend geartetes Maß einer standardisierten Berufsausübung hinausgeht. Eine institutionelle Kontextbedingung dafür sind offensichtlich die überschaubaren lokalen Schulkulturen. Es wird nicht systematisch durch fachliche Einrichtungen und organisationale Feedbacks unterstützt, aber doch wohlwollend von der Ortsgesellschaft honoriert, wenn sich die einzelne Lehrerin an ihrer Schule engagiert zeigt. Man kann sagen, dass sich das professionelle Engagement im Rahmen von individuellen Verhandlungen in lokalen Schulkulturen in sozialer Hinsicht verankert. In fachlicher Hinsicht stehen der einzelnen Lehrkraft dabei nach wie vor nur traditionelle Institutionen zu Verfügung (Schul- und Bezirkspflegschaft). Diese Institutionen wurden als solche nicht – wie in Hamburg das Kollegium – modernisiert. An Stelle organisationaler Maßnahmen der gesamten

Schule werden von den engagierten älteren Lehrkräften aus dem Kanton Zürich in den Interviews *individuelle Projekte* beschrieben, die darauf ziehen, eigene Feedbackeinrichtungen zu schaffen, die die Laienaufsicht der Schulpflege nicht bieten. Die engagierten Befragten tun dies zum Beispiel, indem sie sich auf eigene Faust regelmäßig mit anderen Kolleginnen und Kollegen austauschen, oder indem sie ein „Lehrstellenforum“ ins Leben rufen. Es gibt hier jedoch kein einheitliches Leitmedium, wie es in Hamburg der Computer darstellt, über das die Kollegien beiläufig miteinander ins Gespräch kommen. Statt eines solchen organisationalen Mediums dominiert „nur“ die Verhandlungsfähigkeit der einzelnen Lehrkraft. Zudem müssen in den individuellen Projekten auch die jeweiligen spezifischen Umsetzungsschwierigkeiten individuell von der einzelnen Lehrkraft bearbeitet werden; dafür steht nicht wie in Hamburg das Kollegium zur Verfügung.

Schwierigkeiten sind darüber hinaus entstanden, als die individuellen *bottom-up*-Modernisierungen der engagierten Lehrer mit der *top-down*-Modernisierung der Zürcher Bildungsverwaltung konfrontiert wurden. Die Bildungsdirektion startete insbesondere mit dem Projekt „Teilautonome Volksschule“ (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich 1999), orientiert an einer Verwaltungsmodernisierung nach dem Modell des *New Public Management*, eine organisatorische Umgestaltung von Schule. Da es kein einheitliches Leitmedium wie in Hamburg gab, wurden diese Bemühungen von den engagierten Lehrkräften überwiegend als Konkurrenz zu den eigenen Verhandlungsstrukturen gesehen, die vor Ort aufgebaut worden waren. Von der Konstellation her haben wir es also mit einer Konfrontation zwischen „denen da oben“ und „*ich* hier unten“ zu tun, d.h. ein *Kollegium* als organisationales Objekt und Vehikel der Modernisierung, welches Konflikte würde abpuffern können, ist kaum vorhanden. Die Bildungsdirektion kann ihre Modernisierungsabsichten also nicht an *Schulorganisationen* (Kollegien) adressieren (vgl. Luhmann 1997: 834), sondern muss gleichsam jeden Einzelnen überzeugen, dass ihre Vorschläge der Reorganisation sinnhaft sind. Es ist in diesem Zusammenhang verständlich, dass die engagierten Lehrkräfte Energie aufbringen, die von oben kommende Modernisierung zu unterlaufen, um den lokal verhandelten Status und die eigenen Projekte zu bewahren.

Damit deutet sich an, dass sich in Hamburg das Kollegium als zentrales Element einer neuen Schule als Organisation zu entwickeln beginnt, während sich die Lehrkräfte im Kanton Zürich nach wie vor am Modell der Profession orientieren.

Ausblick

Wenn man die Situation der Lehrkräfte im Kanton Zürich und der dortigen Bildungsverwaltung abschließend allgemeiner kommentiert, fallen Steuerungsprobleme auf. Die älteren Lehrkräfte sind offensichtlich autonom und

engagiert. Und es gibt ein grundsätzlicheres Problem dahingehend, dass die Bildungsverwaltung eine Organisation ist, die in Kategorien von Mitgliedschaft und Entscheidung denkt. Lehrkräfte sind dagegen nicht als Organisation, sondern als Profession gefasst, die sich über Autonomie, Selbstorganisation und thematische Reflexivität definiert.

Lehrkräfte achten darauf – weil sie von Berufs wegen für Stile von Kommunikationen geschult sind, um mit ganz unterschiedlichen Schüler-Interaktionen zurecht zu kommen –, wie die Modernisierung öffentlich „daher kommt“. Neu ist für die Lehrer vor allem, dass ihre professionelle Autonomie, über Schülerinteraktionen bislang allein entscheiden zu können, beschnitten wird. Es geht dabei nicht um neue Programme selbst, sondern dass ein wesentlicher Identitätsaspekt der Profession in Frage steht, nämlich: *allein entscheiden zu können*.

Offensichtlich muss die Bildungsverwaltung nicht nur in sich stimmige Programme vorlegen, sondern auch die Eigenart der Lehrerprofession sowie deren Medien, über die sie sich organisiert, berücksichtigen: Autonomie und Selbststeuerung. Für die Bildungsdirektion würde diese Anerkenntnis keinen Verzicht auf Steuerung bedeuten, sondern ein besonderes Modell von Steuerung: nämlich eine, die die Selbstorganisation der Lehrkräfte als deren Strukturprinzip aufgreift. Das heißt, die Bildungsverwaltung könnte im Rahmen einer Steuerung via Auslösekausalität Anregungen geben, die indirekt bewirken, dass sich die Lehrkräfte selbst organisieren. Der Verzicht auf Durchgriffskausalität bedeutet automatisch, dass auf beiden Seiten der Akteurbeziehung statt Kontrolle nun Verantwortung und Vertrauen wachsen kann – und auch muss. Dies sind zentrale Elemente des sog. „good governance“-Modells (vgl. dazu grundsätzlich König 2001: 287f.).

Die Autonomie und Fähigkeit der Profession zur Selbstorganisation kann zum Beispiel forciert werden, indem die Schulen bei der Beschaffung und Auswertung eigener Daten unterstützt werden, wobei die Daten nur der Schule gehören; oder indem man Plattformen für die Weiterbildung anbietet; oder vor allem, indem die Bildungsverwaltung aus ihren spezialisierten Abteilungen heraus jeweils Spezialthemen mit Professionellen der Einzelschule dauerhaft bespricht. Dadurch würden sich korrespondierend in der Profession ebenfalls besondere Zuständigkeiten für Forschungsfragen, Fragen des Fachunterrichts, Schulung des Kollegiums, Partizipation mit Eltern etc. herausbilden, d.h. voneinander abgegrenzte Mitgliedschaftsrollen einer Organisation Schule. Diese Funktionsrollen kommen in der Berufspraxis jetzt schon vor, werden aber überwiegend nur im Rahmen von Personen und nicht von Organisationen kommuniziert. Würde die Bildungsverwaltung spezielle Sachthemen dauerhaft besprechen, würde sie damit stillschweigend voneinander abgegrenzte Rollenzuständigkeiten auf der korrespondierenden Seite der Lehrkräfte befördern. Und damit würde sie sich einen gleichsam natürlichen Prozess gesellschaftlicher Differenzierung zu Nutze machen, der sich in der Gesellschaft seit 150 Jahren bewährt hat, und

eben in der allmählichen Ausdifferenzierung korrespondierender Rollenengfüge besteht (vgl. Stichweh 1988).

Literatur

- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (1999): Unsere Schule – unsere Zukunft. Die Zürcher Volksschulreform: Die solide Basis erneuern. Ms. Zürich.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilstakraft. Frankfurt a.M.
- Degele, Nina (2000): Informiertes Wissen. Eine Wissenssoziologie der computerisierten Gesellschaft. Frankfurt a.M., New York.
- Heinz, Walter R. (2000): Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umrisse einer Theorie biographischen Handelns. In: Erika M. Hoerning (Hg.) (2000): Biographische Sozialisation. Stuttgart, 165-186.
- Kempfert, Guy; Hans-Günter Rolff (2000): Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim, Basel.
- König, Klaus (2001): Institutionelle Aspekte der Modernisierung – die Sphäre der öffentlichen Verwaltung. In: Hermann Hill (Hg.): Modernisierung – Prozess oder Entwicklungsstrategie? Frankfurt a.M., 263-290.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Parsons, Talcott (1972): Das System moderner Gesellschaften. München.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3, 283-293.
- Stichweh, Rudolf (1988): Inklusion in Funktionssysteme der modernen Gesellschaft. In: Renate Mayntz u.a. (Hg.): Differenzierung und Verselbständigung. Frankfurt a.M., 261-293.
- Strauss, Anselm; Juliet Corbin (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Tillmann, Klaus Jürgen; Witlof Vollständig (Hg.) (2001): Politikberatung durch Bildungsforschung. Das Beispiel Schulentwicklung in Hamburg. Opladen.