

SCHULENTWICKLUNGS- FORSCHUNG ZWISCHEN HANDLUNGS- UND STRUKTURDYNAMIK

(„So, jetzt haben wir richtig was bewegt.“ -

„Genau, und dann geh ich in Pension“)

Wilfried Hansmann / Una Dirks / Andreas Broszio

In: Kemnade, Ingrid
(Hrsg.): Schulbegleit-
forschung als Unter-
stützungssystem für
die Schulentwicklung.
Bremen 2003: Landes-
institute für Schule,
S. 60-63

Im vorliegenden Beitrag möchten wir ein derzeit laufendes Schulbegleitforschungsprojekt vorstellen, das einem kulturtheoretischen Forschungsansatz verpflichtet ist. Wir orientieren uns an der praxeologischen Annahme, dass die Unterrichtspraktiken und symbolischen Wissensordnungen der Akteure von Schulentwicklung als Einheit betrachtet werden können. Um diese Praxis-/ Wissenskomplexe hinsichtlich ihrer Relevanz und Bedeutung für schulische und professionsspezifische Strukturveränderungen verstehen und erklären zu können, untersuchen wir das historische Gewordensein und die situationsspezifische Wirksamkeit der Praktiken und Sinnmuster sowohl auf der Mikroebene individueller Sinnkonstitution als auch auf der Mesoebene kollektiver Orientierungen und auf der Makroebene der institutionell-organisatorischen Rahmungen. Es geht uns also um die Rekonstruktion von Struktur und Handeln in ihrer wechselseitigen Verwieseneit und damit um das „Entdecken“ relationierender Entwicklungsprozesse auf Seiten der Institution ‚Schule‘ und der Akteure. In letzter Konsequenz zielt unser Forschungsprojekt darauf, Erkenntnisse über Schulentwicklung zu gewinnen, die auch anlässlich der Konzipierung und Durchführung anderer Schulreformprogramme anschlussfähig sein könnten.

Zur Klärung der Fragen, wie sich schulische Entwicklungsprozesse beobachten, evaluieren und gestalten lassen, werden wir Schulentwicklungsforschung zunächst im Kontext qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung verorten (1), um anschließend die Prämissen eines kultur- und praxistheoretischen Forschungsansatzes vorzustellen (2). Abschließend diskutieren wir erste Ergebnisse unseres Begleitforschungsprojektes (3).

1. Schulentwicklungsforschung: Rekonstruktion von Sinnzusammenhängen statt Erfolgskontrolle

Forderungen nach einer Reform von Schule stützen sich nicht erst seit Veröffentlichung der TIMSS- und PISA-Ergebnisse auf einen breiten bildungspolitischen wie gesamtgesellschaftlichen Konsens. Wissenschaftlich initiierte und z.T. auch begleitete und evaluierte Schulentwicklungsmaßnahmen lassen sich insbesondere seit den 1970er Jahren nachweisen: Gewann zunächst die sog. „Schulklima“-Forschung (Fend 1980) an Bedeutung, wurde diese – vor allem infolge der Veröffentlichung der Studie von Rutter (1979) – seit den 1980er Jahren von der Schulqualitätsforschung über die ‚gute‘ Schule abgelöst (vgl. Fend 1986, Aurin 1990, Philipp 1992, Steffens/ Bargel 1993 etc.).

Es folgten Konzepte wie die „Problemlöseschule“ als lernende Organisation (vgl. Rolff 1992: 137ff.) und die „Autonome Schule“ (vgl. Rolff 1995). Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass sie einen Gegenpol zu administrativ verordneten Top-Down-Programmatiken bzw. „Gesamtsystem-Strategien“ (a.a.O.: 37) darstellen und stattdessen die „Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986) betrachten wollen. Die genannten – meist zu komplexen Stufen- und Phasenmodellen ausdifferenzierten – Programmatiken werden vorrangig dem Rahmenkonzept ISP (Institutioneller Schulentwicklungsprozess) zugeordnet. Ziel von ISP ist gemeinhin eine Optimierung der strukturellen Bedingungen von Unterricht auf der Ebene der Organisations- und Kommunikationsprozesse (vgl. Dalin 1999: 215; Dalin/ Rolff/ Buchen 1995). Diesbezügliche Erfolgskontrollen wurden jedoch hinsichtlich ihrer Validität und Generalisierbarkeit zunehmend angezweifelt: Zum einen setzte sich die Erkenntnis durch, dass die ISP-Modelle keinesfalls der Einzelschule und der für sie relevanten sozialen Realitäten von außen angedient werden können; schon gar nicht, wenn dabei deduktiv bzw. subsumtionologisch verfahren wird. Zum anderen scheint Kritik an einer zu harmonistisch ausgerichteten Normativität dieser Programmatiken gerechtfertigt; nehmen diese doch die Gestalt ‚gut gemeinter‘ Konsensdiskurse auf der Basis eines „Integrations-Theorems“ (Helsper et al. 2001: 20) an, das Gefahr läuft, die vorhandene Vielfalt von Diskursen und Interessen der verschiedenen Akteure einer Schule ebenso wie die Auseinandersetzung mit schultypischen Antinomien und Dilemmata zu vernachlässigen.

Parallel zu diesen durchaus selbstkritischen Einsichten der Protagonisten des ISP hat sich ein anders akzentuierter Diskursstrang herausgebildet, die sog. Pädagogische Schulentwicklung (PSE). Sie setzt von vornherein unmittelbar an der Entwicklung des Unterrichts, seiner Inhalte und Methoden an und damit an den Kernaktivitäten des LehrerInnenhandelns (vgl. Bastian 1998, Dalin 1999: 215). Eine Synthese beider Schulentwicklungsstränge ISP und PSE – wie bspw. auch in dem von uns begleiteten Schulentwicklungsprojekt – wird mittlerweile als eine sinnvolle Alternative diskutiert und an verschiedenen Orten erprobt (vgl. u.a. Rolff 1998). Trotz dreißigjähriger Forschung über Schulentwicklung kann jedoch kaum auf empirische, wissenschaftstheoretisch, methodologisch und methodisch fundierte Aussagen über Möglichkeitsbedingungen und Struktureffekte von Schulreformprozessen zurückgegriffen werden.³⁶ Insbesondere fehlen sozialwissenschaftliche Forschungsdesigns mit rekonstruktiver Ausrichtung, die Prozessdaten untersuchen, um zu klären, wie individuelle und institutionelle Lernprozesse (einschließlich unintendierter emergenter Phänomene) ermöglicht, Probleme definiert, verhandelt und gelöst sowie

schulische Innovationen vollzogen werden. Vorreiter für entsprechende Bemühungen sind in den letzten Jahren u.a. die an der Universität Hamburg betreuten Forschungsarbeiten (vgl. Arnold et al. 2000, Herzmann 2001, Bastian/ Combe/ Reh 2002) ebenso wie jene von Werner Helsper et al. (2001) an der Universität Halle-Wittenberg.

In diesem Kontext steht auch unser derzeit laufendes Schulbegleitforschungsprojekt, das wir im Nordverbund Schulbegleitforschung (vgl. Dirks/ Hansmann 2002) am Hildesheimer Standort in Kooperation mit der Universität Kassel durchführen. Am Beispiel dieses Projektes möchten wir im folgenden verdeutlichen, inwiefern ein kulturtheoretischer Forschungsansatz einen Beitrag zur Genese schulentwicklungstheoretischer und damit auch schultheoretischer Erkenntnisse leisten kann.

2 Kulturtheoretische Schulentwicklungsforschung: Wissenschaftstheoretische Rahmung und Methodologie

2.1 Die praxeologische Kulturheuristik

Der praxeologische Kulturbegriff ist v.a. phänomenologischen (u.a. Schütz), strukturalistisch-semiotischen (u.a. de Saussure, später Foucault, Eco 1984, Bourdieu), sprachspieltheoretischen (Wittgenstein) und interpretativ-hermeneutischen Ansätzen (u.a. Schütz, Geertz, Goffman, Bohnsack) verpflichtet. In der gebotenen Kürze seien die zentralen Charakteristika einer – aus diesen Ansätzen synthetisierten – im wesentlichen bedeutungsorientierten ‚Kultur‘-Heuristik knapp skizziert:

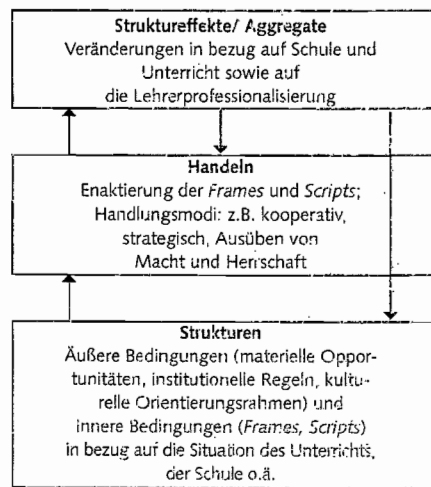
- In unserem Kulturverständnis liegt der Fokus nicht auf (manifesten) Wissensinhalten („knowing that“ n. Ryle 1949/ 1990) oder wissenschaftlichen Repräsentationseinheiten, sondern auf kollektiv geteilten Wissensordnungen – den *Frames* und *Scripts* (s.u.), die erst die Genese von Wissen, Wahrnehmen, Handeln und Verstehen ermöglichen (vgl. Reckwitz 2000: 163).³⁷
- Kulturelle Sinnmuster und diesbezügliche Handlungspraktiken werden als Einheit betrachtet und damit ein verkürzter, den strukturalistischen, kognitionspsychologischen und Äquivalenz-Ansätzen eigener Kulturbegriff ausgeklammert, wonach sich ‚Kultur‘ lediglich in den Köpfen der Kulturträger befindet.
- Akteure von Schulentwicklung, d.h. Schulleitung,

LehrerInnen, ggf. auch Moderatoren und SchülerInnen erfahren mithilfe von *Frames* und *Scripts* das eigene Handeln als bedeutungsvoll bzw. sinnstiftend. Aufgrund dieser Prozessstruktur ist der Kulturbegriff als bedeutungsorientiert zu verstehen.

- Die *Frames* und *Scripts* ermöglichen den Akteuren nicht nur routinierte Bedeutungszuschreibungen, sondern legen ihnen ein bestimmtes sprachliches, soziales und damit auch körperliches und affektiv geprägtes Verhalten bspw. gegenüber dem jeweiligen Unterrichtsgegenstand bzw. den curricular fixierten Anforderungen nahe, das sich in verbalen und nonverbalen (u.a. gestischen, mimischen) Entäußerungsformen sowie diesbezüglichen Handlungsweisen manifestiert.

2.2 Ein kulturtheoretisches Analyseschema des ‚Verstehenden Erklärens‘

Die hier genannten Charakteristika der praxeologischen Kulturheuristik werden nunmehr in ein dreischrittiges Analyseschema des ‚Verstehenden Erklärens‘ nach Max Weber (1904), Alfred Schütz (1972) und Hartmut Esser (1999 u.a.) eingeordnet, um damit eine Möglichkeit der empirischen Operationalisierung des kulturtheoretischen Ansatzes aufzuzeigen, der – entsprechend der Dualität von Handeln und Strukturen – sowohl zur Gewinnung mikro- als auch makrotheoretischer Einsichten genutzt wird:



62

Am Beginn unseres Forschungsprojektes steht eine genaue Analyse der äußeren und inneren Bedingungen der Situation. Im Anschluss an die Theorie des Alltagshandelns und der Lebenswelt von Alfred Schütz (1972) ist unter einer Situation eine temporär stabilisierte „gegenseitige Konstitution der äußeren und der inneren Bedingungen ...“, von ‚Akteur und Struktur‘, von ‚personalen‘ und ‚sozialen Systemen‘, des subjektiven und des sozialen Sinns“ zu verstehen (vgl. Esser 1999: 169). Ein derart ausbalanciertes Gleichgewicht nehmen die Akteure i.d.R. als präskriptive, faktisch unabwendbar Regel wahr. an deren nachhaltiger Wirksamkeit sie sich eher unbewusst durch Reproduktion beteiligen, die allerdings stets auch durch transintentionale, strukturverändernde Effekte ersetzt werden kann. Gemeint ist also die Situation, in der die Datenerhebung ihren Ausgang nimmt und die somit als ein Zeitpunkt betrachtet wird, von dem aus wir etwaige Veränderungen im Verlauf des Schulentwicklungsprojektes aus der Perspektive der Akteure herausarbeiten wollen.

Die äußeren Bedingungen umfassen die materiellen Opportunitäten, die institutionellen Regeln und die situationsspezifisch relevanten kulturellen Orientierungsrahmen

- Die *materiellen Opportunitäten* können sich bspw. auf Entlastungsstunden beziehen, die den beteiligten LehrerInnen zugesichert worden sind, also auf zeitliche Ressourcen, aber auch auf personelle Ressourcen, indem die LehrerInnen von schulexternen „Fortbildungstrainern“ mit ‚neuen‘ Unterrichtsmethoden vertraut gemacht werden und sich verschiedene Lehrergruppen zu Jahrgangs- und Fachteams sowie zu Steuergruppen zusammenfinden, die während des zweijährigen Schulentwicklungsprojektes spezifische Aufgaben zur Förderung der Methodenkompetenz, Lehr- und Lerneffektivität übernehmen. Weitere Opportunitäten sind in der Geschichte der Schule als Kooperative: Gesamtschule und des Kollegiums sowie in ihrer Schülerschaft und der Lokalität der Schule in einem Industrieort mit einem hohen Anteil an Arbeiter- und Migrantenkindern begründet, sollen aber hier nicht näher erläutert werden.

- Die Zusicherung der exemplarisch skizzierten Fortbildungsressourcen ist nun an bestimmte *institutionelle Regeln* geknüpft, die im vorliegenden Fall durch das Hessische Kultusministerium in Absprache mit dem Hessischen Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) vorgegeben wurden: Demnach konnten sich nur jene Schulen für die hessenweit ausgeschriebene zweijährige Fortbildungs- und Qualitätsmaßnahme bewerben, deren Kollegien mit einer 2/3-Mehrheit dem Projekt zugestimmt hätten und sich mit einem Drittel der Lehrerschaft aktiv am Einsatz des neuen Methodenrepertoires

beteiligen wollten. Darüber hinaus sollten auch die SchülerInnen in das Programm mit einbezogen (Trainingstage in den Klassen) und die Eltern umfassend informiert werden.

- Mit *kulturellen Orientierungsrahmen* sind die von außen herangetragenene kulturellen *Frames* und *Scripts* gemeint, die anlässlich eines konjunktiven – als einander verbindend wahrgenommenen, da kollektiv für relevant erachteten – Erlebens und Erkennens auch verinnerlicht bzw. in der jeweiligen Situation handlungsleitend werden können. Letztendlich geht es um den Umgang mit gesellschaftlich normierten, mehr oder weniger stereotypen Anforderungs- und Erwartungsstrukturen, die mit Bezug auf die hier interessierende Fortbildungsinitiative auf die Qualitätsverbesserung von Unterricht zielen – und zwar durch die Aneignung von Methoden zum eigenverantwortlichen Arbeiten, von Kommunikationstechniken und Teamfähigkeit.

Die inneren Bedingungen einer Situationsdefinition beziehen sich auf die bereits erwähnten *Frames* und *Scripts*, die nunmehr als integraler Bestandteil der symbolischen Wissensordnungen der Akteure betrachtet werden:

- Unter *Frames* verstehen wir bestimmte kulturelle Sinnmuster oder mentale Modelle wie „Lehrerfortbildung“, „Meine Klasse“, „Unterricht“ o.ä., während die den *Frames* eingelagerten *Scripts* – analog zum Drehbuch (aus diesem Kontext wurde der Begriff ja auch entlehnt) – die für eine Situation typischen Handlungssequenzen beinhalten (vgl. Abelson 1981, Charniak 1972, Goffman 1974, Minsky 1980, Schank/ Abelson 1977), z.B. die einzelnen Handlungsschritte des Schreibens einer Klassenarbeit oder die vom Lehrer habitualisierten Routinen der Wissensvermittlung bzw. die von den SchülerInnen mehr oder weniger stark habitualisierten Routinen der Wissensaneignung. Welcher *Frame* selektiert wird, hängt i.d.R. von den grundlegenden, kognitiv und emotional geprägten Interessen der Akteure ab und von den jeweils geltenden normativen Vorgaben, die für ein Kollektiv relevant sind, d.h. von ihrer kulturellen Orientierung an bestimmten *primären Zwischengütern* (vgl. Esser 2001: 263).

„Handeln“ wird in diesem Schema als situationsorientierte Enaktierung der *Frames* und *Scripts* betrachtet. Kommt es im Handlungsvollzug zu pragmatischen Brechungen bzw. zu *Mismatches* zwischen der subjektiven Definition der Situation und den individuell bzw. kollektiv möglichen Handlungsspielräumen, sehen sich die Akteure ggf. zu einem *Re-Framing* veranlasst.

„Strukturen“ werden im Rahmen des skizzierten Analyseschemas als situationspezifische Ausgangsbedingungen vom eigentlichen „Handeln“ und von den daraus hervorgehenden „Struktureffekten“ unterschied-

den. Struktureffekte können wiederum als neue Strukturen begriffen werden, sofern diese für entsprechend veränderte Situationen relevant geworden sind. Dieses Analyseschema beruht auf zwei Forschungsstrategien:

- Auf jener des *verstehenden Deutens* in Bezug auf die Rekonstruktion der akteurspezifischen Situationsdefinitionen bzw. subjektiven Sinngehalte des Handelns, welche die Akteure mit dem Handeln verbinden, und daran anknüpfend
- auf jener des *ursächlichen Erklärens* in Bezug auf das Akteurshandeln und die Struktureffekte ebenso wie auf die kausal-funktionalen Wechselwirkungen zwischen diesen beiden Logiken (Weber 1982/ 1904: 427f.).

Mithilfe des beschriebenen Analyseschemas soll der von Weber formulierte Anspruch des *verstehenden Erklärens* empirisch substantiiert werden: Die Rekonstruktion des subjektiven Sinns der Akteure, ihre Definition der jeweiligen Situation bedarf eines *deutenden Verstehens*, während sich die Handlungsvollzüge und Struktureffekte mithilfe einer Handlungstheorie *ursächlich erklären* lassen.

Die beiden zentralen Prämissen der kulturtheoretischen Schulentwicklungsforschung lassen sich somit folgendermaßen zusammenfassen:

- Akteure (hier: LehrerInnen) beteiligen sich auf der Grundlage der bereits erwähnten symbolischen Wissensordnungen – trotz vielfältiger Restriktionen – an der symbolischen Organisation der für das Lehren und Lernen relevanten Abläufe und Strukturen. Kollektive Effekte der Transformation individueller Handlungsselektionen können wiederum auf das eigene Handeln zurückwirken und damit weitere schulische und professionspezifische Veränderungen hervorrufen (vgl. *duality of structure & agency* nach Giddens 1992: 335f.).
- Ein dynamisch-rekursives, akteurstheoretisches Kultur- und Strukturkonzept steht im Widerspruch zur Annahme gruppenspezifisch homogener *Frames* und Praktiken. Prinzipiell ist – zumindest in Bezug auf die im Globalisierungsprozess vielfältiger werdenden und meist zeitgleich auftretenden milieu-, geschlechts- und generationenspezifischen Interferenzen (Geertz 1993: 167), d.h. Überlagerungen miteinander inkompatibler Wissensordnungen – davon auszugehen, dass die *einzelne* Lehrerin bereits über multikulturelle *Frames* verfügt. Aufgrund dieses Hybriditätspotentials (vgl. Papastergiadis 1997) erscheint es notwendig, das weit verbreitete Junktum zwischen ‚Kultur‘ und einer – wie auch immer kleinen – vermeintlich homogenen Gruppe (vgl. Kugelmetapher n. Herder²⁸) zugunsten eines akteurspezifischen multikulturalistischen Konzeptes aufzuheben.

63

2.3 Reichweite kulturtheoretischer Erkenntnisse und Forschungsfragen

Die hier skizzierte kulturtheoretische Heuristik ist u.E. in besonderer Weise für die Analyse der – für die schulischen Strukturstrukturen charakteristischen – Antinomien bzw. Dilemmata, Emergenzen und unintendierten Handlungsfolgen sowie deren entwicklungshistorischen Soziogenese geeignet. Darüber hinaus legt dieser Referenzrahmen eine Abkehr von Forschungsdesigns nahe, die Schulentwicklung „vom Zweck her“ (Strodtholz/ Kühl 2002: 12) produktorientiert in ihrer Effizienz und Effektivität untersucht. Stattdessen erscheinen uns Längsschnittuntersuchungen erforderlich, die nicht nur punktuell nach dem ‚Stand der Dinge‘ fragen, sondern projekt- bzw. handlungspraxisimmanente Prozesse der Reflexion und Planung (Handlungsentwürfe) der Akteure erfassen. In unserem Schulbegleitforschungsprojekt ist ein insgesamt zweieinhalbjähriger Erhebungszeitraum vorgesehen, der also auch noch nach Beendigung des zwei Jahre währenden Fortbildungsprogramms nachhaltig wirkende Struktureffekte erfassen soll.

In dem Forschungsprojekt interessieren uns aus kulturtheoretischer Perspektive die folgenden Fragestellungen:

- Wodurch zeichnen sich die innere Verfasstheit der Akteure und die äußeren Bedingungen von Schule und Unterricht aus? (Situationsanalyse)
- Welche Handlungsselektionen/ -vollzüge nehmen die Akteure vor? bzw. Wie gehen die beteiligten LehrerInnen mit dem Innovationsangebot um? Welche Möglichkeiten und Grenzen, Ausschöpfungspotenziale und Restriktionen des Handelns erfahren sie dabei?
- Welche (ggf. transintentionalen) Struktureffekte lassen sich im Zuge des Schulentwicklungsprozesses nachweisen? Wie fördert die Fortbildungsmaßnahme die Professionalisierung der beteiligten LehrerInnen? Inwiefern dokumentiert sich in diesem Prozess eine Relationierung mit der institutionellen Entwicklung?

Im Rahmen einer Einzelfallstudie versuchen wir, individuelle und institutionelle Entwicklungsprozesse zu rekonstruieren, Professionalisierung und Schulentwicklung i.S. eines relationstheoretischen Ansatzes³⁹ in einen systematischen Zusammenhang zu bringen. Auf der Basis des oben skizzierten kulturtheoretischen Analyseschemas (vgl. Kap. 2.2) soll ein Schulporträt entstehen, das die komplexen Wechselwirkungsgefüge der Entwicklung von Schule, Unterricht und LehrerInnenhandeln hinreichend berücksichtigt⁴⁰ und die Beantwortung unserer Forschungsfragen ermöglicht.

2.4 Kulturtheoretische Forschungsinstrumente

Um die Relationierung institutionell-organisatorischer und beruflich professionalisierungsbezogener Strukturierungen des Lehrerhandelns systematisch herauszuarbeiten, haben wir für die Schulbegleitforschung Forschungsinstrumente ausgewählt, die sowohl subjektive als auch kollektive Sichtweisen der Akteure im Schulentwicklungsprozess re-/ konstruktiv erschließen: Zum einen untersuchen wir die von den LehrerInnen geführten *process-Portfolios* bzw. Projekttagebücher⁴¹ und erheben ergänzend *narrativ-fokussierte Interviews* (vgl. Merton/ Kendall 1993, Kaiser 1992, Dirks 2002); zum anderen führen wir mit den verschiedenen Lehrerteams Gruppensitzungen (vgl. Bohnsack 1997, 1999, 2000, Bohnsack/ Schäffer 2001), die uns einen methodisch kontrollierten Zugang zu den „organisationalen Wissenspotenzialen“ (Liebig/ Nentwig-Gesemann 2002: 167) und diesbezüglich handlungsleitenden und strukturbildenden, kollektiven Orientierungsrahmen ermöglichen. Darüber hinaus unterziehen wir die Fortbildungsmaterialien einer Dokumentenanalyse, die – ebenso wie unsere ethnographischen Feldnotizen – zur Komplementierung der Erkenntnisse aus den anderen Datensorten dienen.

Alle von uns erhobenen Daten werden nach der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 1999, 2001, Bohnsack et al. 2001) im Rahmen der skizzierten Kulturheuristik ausgewertet. Dabei werden die einzelnen Datensorten zunächst eigenständig nach sequenzanalytischen Verfahren ausgewertet und anschließend fallübergreifend miteinander verglichen, um möglichst viele Dimensionen des jeweiligen Orientierungsrahmens zu berücksichtigen. Durch die anschließende Triangulation der Ergebnisse verfolgen wir die Strategie einer wechselseitigen Validierung bzw. Komplementierung der datenspezifischen Erkenntnismöglichkeiten (vgl. Denzin 1989, Flick 1992, 2000). Im letzten Auswertungsschritt werden wir struktur- und handlungs-, professions- und schulentwicklungstheoretische Typisierungen herausarbeiten und zu einem Strukturmodell mittlerer Reichweite verdichten.

3 Erste Forschungsergebnisse

Erste Forschungsergebnisse können im Hinblick auf drei Bereiche konzeptualisiert werden:

- a) Schauen wir zunächst auf die Ausgangssituation: Wie entsteht die Bereitschaft der LehrerInnen und Lehrer zur Teilnahme an der Fortbildungsinitiative? Die Beantwortung dieser Frage bedarf neben einer genauen Untersuchung der äußeren Bedingungen, der materiellen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten der Schule,

einer detaillierten Erforschung der inneren Bedingungen (*Frames* und *Scripts*) auf Seiten der Akteure (vgl. Kap. 2.2). Vor allem über die letztgenannten symbolischen Wissensordnungen geben die in den ersten Monaten des Begleitprojektes erhobenen Gruppendiskussionen Aufschluss. Der folgende Auszug thematisiert die Begegnung mit dem Programmierer der Fortbildungsmaßnahme auf einer Großveranstaltung mit über 200 interessierten LehrerInnen:

F. Fink: Es war schon toll ihn zu erleben und ähm zu sehen mit welcher mit welchem Elan er das angeht und der hat uns da ziemlich angesteckt die ganzen Leute, die da waren hat ich den Eindruck und s war so erst mal sehr inspirierend, dass man da dachte da muss man weitermachen ne. (T2, Seq.1, 1/16ff.)

H. Ehlers: Also das Schlüsselerlebnis für mich war auch, dass wir ihn (.) persönlich hatten und da is mir dann auch zum ersten Mal klar geworden, (.) dass das anders als bei anderen ähm pf Modellversuchen oder oder Innovationen selbst mit Kollegen aus breiten Basis angelegt is, also nich so nach dem Motto wer mitmachen will, macht mit und (.) wenn das drei Kollegen sind irgendwo, dann is auf som Inselchen- tut sich was, aber drumrum nich, (.) sondern hier so das Gefühl, dass dahintersteckt, ne breit angelegte Reform von Unterricht in- ja, man kann fast sagen in Deutschland, denn er hatte uns da ja (.) äh klargemacht, dass Nordrhein-Westfalen, dass Berlin, dass ähm Brandenburg, pf ich weiß nich, äh Rheinland-Pfalz, überall (F. Lenz: ja) da waren so groß angelegte Geschichten schon gelaufen oder am Laufen (.) (T2, Seq.1, 1/25ff.)

Die Kollektiverfahrung wird als ein euphorisierendes *Frame-Alignment* (Snow/ Rochford 1986), als ein Eintauchen in einen gemeinsamen Erlebnisstrom konstruiert. Herr Ehlers spricht von einem „Schlüsselerlebnis“. Dieses Erlebnis hat möglicherweise den Stellenwert einer ‚Schlüsselsituation‘ ganz im Goffman’schen (1994: 73ff.) Sinne: So dienen ‚Schlüsselsituationen‘ zur Klärung von Interaktionsordnungen, die sich bspw. – wie in diesem Fall – auf eine emotiv stark gefärbte Begegnung mit einem Protagonisten beziehen, dem überhöhte, quasi visionäre soziale Attribuierungen und Mystifizierungen zuerkannt werden. Dies geschieht hier in einem doppelten, den interaktionistischen Rahmen transzendierenden Sinne: Zum einen ermöglicht die persönliche Begegnung mit dem Programmierer (vgl. „dass wir ihn persönlich hatten“) den zukünftigen TeilnehmerInnen eine unbeschwertere Orientierung an

seiner Person, die synekdochisch mit dem gesamten Programm identifiziert wird (vgl. „der hat uns da ziemlich angesteckt ... da muss man weitermachen“); zum anderen nutzt Herr Ehlers diese konjunktive Erfahrung auf der performativen Ebene der Diskursorganisation, um die Legitimation diesbezüglicher *Frames* quantitativ und qualitativ zu untermauern: Die der Beliebigkeit überlassene und daher prinzipiell ineffektive „Inselchen“ mit einigen reformengagierten LehrerInnen werden in eine oppositionelle Konstruktionsanordnung zur „ganz ganz breiten Basis“ gestellt, die Perspektive auf einen das gesamte Kollegium umfassenden Struktureffekt eröffnet. Der Fortbildungsprotagonist symbolisiert quasi die Verheißung, dass sein vielfach erprobtes Programm der *Schlüssel* für eine Verbesserung der eigenen Berufssituation sei (vgl. „weitermachen“) und Defizite bisheriger Maßnahmen kompensieren könne. Eine nicht unerhebliche Rolle spielt dabei offensichtlich die kollektive Anforderungsstruktur der Fortbildung, da sie den Lehrkräften der Einzelschule, aber auch schulübergreifend, das Herstellen konjunktiver (d.h. einander verbindender) Erfahrungsräume und gemeinsamer Sinnhorizonte selbst mit KollegInnen aus anderen Bundesländern ermöglicht. Mit diesem Inklusionsprinzip korrespondiert eine direkte und indirekte Kooperation der LehrerInnen als Berufsgruppe, die durch die Methodentrainings und die für sie extra eingerichteten Fachteams an der Einzelschule gestützt wird (s.u.).

Dass der Gewissheitscharakter der *Projekt-Frames* nach nunmehr sechs Monaten Trainingserfahrungen und ersten Umsetzungsversuchen nach unseren erhobenen Daten bisher kaum irritiert worden ist, scheint v.a. im unmittelbaren Miterleben dieser Schlüsselsituation und im mittelbaren Nacherleben des Ereignisses durch Erzählungen von Augenzeugen begründet zu sein. Sobald Probleme bei der Umsetzung des neuen Methodenrepertoires auftreten, werden diese zum Diskussionsanlass für die Herstellung anderer Bedingungen bzw. für eine Veränderung von Unterrichtsmaterialien o.ä. genommen, aber nicht als Begründung gegen eine Fortsetzung des Programms benutzt.

Die offensichtlich auch längerfristig bestehende Bereitschaft der LehrerInnen, das Qualifikationsprogramm als verbindlich für die Entwicklung ihres Unterrichts zu begreifen, könnte damit als ein erster *zentraler Struktureffekt* konsensbildender Erfahrungen bereits vor dem offiziellen Beginn der Maßnahme betrachtet werden. Dieser Struktureffekt kann zugleich als wesentliche innere Bedingung für die Genese einer spezifischen Erwartungsstruktur begriffen werden. Er bildet quasi den Nährboden für das institutions- und lehrerbezogene *framing*⁴² als längerfristige Entwicklungsarbeit auf der Basis kollegialer Kooperation.⁴³

b) Des weiteren lässt sich schon jetzt feststellen, dass sich die LehrerInnen in den Fachteams offensichtlich

i.S. eines praxisforschungähnlichen Zirkels zwischen Aktion und Reflexion hin- und herbewegen. Charakteristisches Strukturmerkmal dieser „communities of practice“⁴⁴ ist ein – am Primat des Machbaren orientierter – Erfahrungsaustausch über Möglichkeitsspielräume und Restriktionen im Umgang mit den ‚neuen‘ Methoden. Die LehrerInnen scheinen materiell und organisatorisch institutionalisierte – vom unterrichtlichen Handlungsdruck entlastete – Räume des Experimentierens (Unterricht) und Reflektierens (Fach-/ Jahrgangsteams, Steuergruppe, Gruppendiskussionen) zum gedanklichen Probedenken und reflexiven Austausch über erste Kontrasterfahrungen zur bisherigen Unterrichtspraxis zu nutzen.⁴⁵ Bisherige Passungsverhältnisse werden dabei neu ausbalanciert, bisherige Regelmäßigkeiten und Routinen in Frage gestellt, ‚umgebaut‘ bzw. neu synthetisiert (z.B. in bezug auf die etablierten Unterrichtsroutinen mit Wochenplänen). Wenngleich die Lehrkräfte bei der praktischen Umsetzung der Fortbildungsinitiative in ihrem Unterricht letztendlich wieder auf sich selbst gestellt sind und eigenständig die ‚neuen‘ Methoden anwenden müssen, dominiert innerhalb der institutionalisierten Reflexionsräume ein kooperativ-konstruktives, problemlöse-orientiertes Handeln, das zugleich Strategien zur Unterrichts- vor- und -nachbereitung beinhaltet. Die sich hier andeutende reflexiv fallerschießende (u. nicht kurzschlüssige) Habitusformation (vgl. Bastian et al. 2002: 420, Broszio 2002) bietet erste Hinweise auf die Beförderung einer unterrichtsentwicklungsbezogenen Professionalität.

c) Für ein umfassendes Verstehen und Erklären des o.e. *framing* hinsichtlich einer „längerfristigen Entwicklungsarbeit als kooperative Aufgabe“ bieten sich nach unseren Daten – neben dem Verweis auf die Schlüssel-situation – weitere Brückenhypothesen an: Offensichtlich sind den am Schulentwicklungsprojekt beteiligten LehrerInnen nach jahrelangen Unterrichtserfahrungen mit SchülerInnen aus einem bildungsbenachteiligten Einzugsgebiet die Grenzen des schulstrukturell gegebenen Einzelkämpfertums selbstverständlich. Darüber hinaus rekurrieren sie wiederholt auf kollektives Wissen über die mangelnde Effektivität sporadischer Innovationsmaßnahmen im „Insel“-Format mit einigen wenigen reformbereiten LehrerInnen (s.o. Zitat v. Lehrer Ehlers u.a.). Demgegenüber verbinden die Lehrkräfte mit der zweijährigen Fortbildungsinitiative und den getroffenen materiellen und personellen Vereinbarungen eine längerfristige und daher verlässliche Grundstruktur für die Gestaltung schulinterner Kooperationsprozesse. Als primäres ‚Zwischengut‘ erwarten sie von dem Qualifikationsprogramm die kollektive – von Seiten des gesamten Kollegiums, der Schüler- und Elternschaft gestützte – Einführung neuer „Regelmäßigkeiten“ und „Routinen“, die ihnen das Lehren erleichtern und ihren

SchülerInnen das Lernen verbessern helfen. Dementsprechend verständigen sich die Lehrerteams in den Gruppendiskussionen über Kosten-Nutzen-Analysen, wonach bspw. nicht monetäre Zwischengüter (wie in früheren Reformprojekten), sondern unmittelbar unterrichtsbezogene Materialien positiv bewertet und an erster Stelle ihrer *frame*-spezifischen Präferenzordnungen platziert werden.

Als Oberziel diesbezüglicher *Frames* firmiert der erwartete Struktureffekt einer Entlastung am Horizont. Dabei rechnen die bereits zwischen 10 bis 25 Jahre berufstätigen LehrerInnen keineswegs mit einer kurzfristigen Realisierung dieses Ziels. Vielmehr begeben sie sich nach unseren Datenanalysen in den Fluss kollektiver Prozessierungen und Rhythmen, welche die Last eines Erfolgswangs und Handlungsdrucks beizeiten abzdämpfen scheinen und ihnen eine Enaktierung der methodenspezifischen *Scripts* in kleinen Schritten über einen längeren Zeitraum erlauben. Ausgestattet mit einer gewissen Frustrationsresistenz und Nüchternheit der Reformproben, äußern sie sich in einer der ersten Gruppendiskussionen in folgender Weise:

H. Ortlepp: ... also das hab ich mir natürlich auch ab-geschminkt oder überhaupt abgeschminkt zu meinen, wenn wir hier einmal was gemacht haben, dass sich da schon ne große Änderung (.) äh ergibt. (3)

F. Nau: na ja

H. Bohl: Ich denk das sind mehrere Jahre Arbeit,

H. Ortlepp: ja

H. Bohl: bis dann da wirklich was steht irgendwann, wo man sagt so jetzt haben wir richtig was (.) bewegt.

H. Ortlepp: Genau, und dann geh ich in Pension.

Alle 6 LL: (Lachen)

F. Fink: Das hab ich jetzt auch grad so gedacht. Vielleicht erleben wirs noch.

H. Bohl: Das sagen ja auch die Schulen, die das schon seit mehreren Jahren machen, ne, dass das schon auch Zeit braucht. (T2, Seq. 2, 8/45-9/11)

Nicht zuletzt der Einsatz des sprachlichen Stilmittels ‚Ironie‘ bzw. ein humorvolles *framing* verschafft den am Fortbildungsprojekt beteiligten LehrerInnen offensichtlich die notwendige Geduld und Lockerheit für die als mühsam projektierte Entwicklungsarbeit.

4 Ausblick

Wie die beteiligten LehrerInnen die Möglichkeitsspielräume der Fortbildungsinitiative für ihr schulisches Handeln nutzen werden, welche Restriktionen und Ausschöpfungspotentiale von Unterricht sich nachwei-

sen lassen und welche Struktureffekte auf die Lehrerprofessionalisierung und Schulentwicklung entstehen, ist derzeit noch völlig offen; ebenso, welche ggf. neuen *Scripts* und Handlungspraktiken durch die Maßnahme befördert werden: Erfolgt eher eine Kompartimentalisierung (n. Strauss/ Quinn 1998: 213ff.), d.h. eine An-einanderreihung habitualisierter und neuer Praktiken, eine Kreolisierung (vgl. Pieterse 1995, Baumann 1996), d.h. eine Verschmelzung differierender Sinn-grenzen zu neuen symbolischen Codes und diesbezüglichen kommunikativen Praktiken, oder ein eher diffuses Hin-durchprozessieren und Reagieren auf situativ unausweichliche Herausforderungen. Zu fragen ist auch, wie die Akteure mit ggf. anhaltenden *Mismatches* zwischen ihrer Situationsdefinition und dem konkreten Handeln umgehen, welche Reparaturen und „Reframing-Kosten“ sie wagen (vgl. Esser 2001: 274). Im Rahmen unseres Schulbegleitforschungsprojektes, das Normen, Sinn und Kultur mit einer dynamischen Strukturtheorie verknüpft, hoffen wir, Erkenntnisse zu gewinnen, die als Orientierungs- und Kontrastierungs-folie für weitere Schulentwicklungsprozesse herangezogen sowie schul- und unterrichtstheoretisch genutzt werden können.

Autoren

Wilfried Hansmann, PD Dr. phil. StR. habil Universität Kassel, Fachbereich Erziehungswissenschaft-Humanwissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: LehrerInnenbildung und Professionalisierung, Schultheorie, Historische Bildungsforschung, qualitative Forschungsmethoden. whansmann@uni-kassel.de
Una Dirks, Prof. Dr. phil. habil Universität Hildesheim, Abteilung für Englische Sprache und Kultur: Arbeitsschwerpunkte: Kulturwissenschaftliche Professions- und Sprachlehrforschung, qualitative Forschungsmethoden. dirks@rz.uni-hildesheim.de
Andreas Broszio, Dipl. Päd., Wissenschaftliche Hilfskraft, Universität Hildesheim, Zentrum für Bildungs- und Unterrichtsforschung. Arbeitsschwerpunkte: Wissenssoziologie, Organisationsentwicklung, Handlungs- und Professionalisierungsforschung. broszio@rz.uni-hildesheim.de

Literatur:

- Abelson, Robert P. (1981): Psychological Status of the Script Concept. In: American Psychologist. Vol. 36, 725-729
- Allwright, Dick/ Bailey, Kathleen M. (1990): *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: CUP
- Altrichter, Herbert (2002): Die Rolle der ‚professional community‘ in der Lehrerforschung. In: Dirks, Una; Hansmann, Wilfried (Hg.): *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, 17-36
- Altrichter, Herbert/ Posch, Peter (1996): *Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule*. Innsbruck: Studienverlag
- Arnold, Eva/ Bastian, Johannes/ Combe, Arno/ Schelle, Carla/ Reh, Sabine (2000): *Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit*. Hamburg: Bergmann und Helbig
- Bailey, Kathleen M. (1990): The use of diary studies in teacher education programs. In: Richard, Jack C./ Nunan, David (ed.): *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 215-226
- Bastian, Johannes (1998): Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In: Bastian, Johannes (Hg.): *Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation*. Hamburg: Bergmann und Helbig, 29-43
- Bastian, Johannes/ Combe, Arno/ Reh, Sabine (2002): Professionalisierung und Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jg., Heft 3, 417-435
- Baumann, Gerd (1996): *Contesting Culture: Discourses of identity in multi-ethnic London*. Cambridge: CUP
- Bohnsack, Ralf (1997): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 492-502
- Bohnsack, Ralf (1999): *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich
- Bohnsack, Ralf (2000): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst v./ Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 369-384
- Bohnsack, Ralf (2001): Dokumentarische Methode. In: Hug, Theo (Hg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* Bd. 3. Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 326-345
- Bohnsack, Ralf / Nentwig-Gesemann, Iris / Nohl, Arnd-Michael (Hg.) (2001): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Grundzüge qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich
- Bohnsack, Ralf / Schäffer, Burkhard (2001): Gruppendiskussionsverfahren. In: Hug, Theo (Hg.): *Wie kommt*

- Wissenschaft zu Wissen? Bd. 2. Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 324-341
- Bräuer, Gerd (2000): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau: Fillibach
- Broszio, Andreas (2002): Der berufliche Habitus von LehrerInnen in seiner Bedeutung für Schulforschung und Schulentwicklung. In: Dirks, Una/ Hansmann, Wilfried (Hg.): *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung*. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, 171-186
- Brunner, Ilse/ Schmidinger, Elfriede (2000): Gerechtheit beurteilen. Linz: Veritas
- Charniak, Eugene (1972): Ms. Malaprop: A language comprehension program. In: Metzger, Dieter (Hrsg.): *Frame conceptions and text understanding*. Berlin: de Gruyter, 62-78.
- Dalín, Per (1999): *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand
- Dalín, Per/ Rolff, Hans-Günter/ Buchen, Herbert (1995): Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess, (2., v.lig neu bearb. Aufl.). Hrsg. vom Landesinstitut für Schule u. Weiterbildung. Böhnen/ Westf.: Dr.-Verl. Kettler
- Denzin, Norman K. (1989): *The Research Act* (2. Aufl.). Chicago: Aldine
- Dirks, Una (2002): Das biographisch-narrative Interview als Forschungsinstrument einer modernen Kulturtheorie. In: Efllein, Peter et al. (Hg.): *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik*. (= Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, Bd. 1). Marburg: AFRA-Verlag, 10-29
- Dirks, Una/ Hansmann, Wilfried (Hg.) (2002): *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung*. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt
- Eckert, Penelope / McConnell-Ginet (1999): New generalizations and explanations in language and gender research. In: *Language in Society*. Vol. 28, 173-184
- Esser, Hartmut (1999): *Soziologie. Spezielle Grundlagen Bd.1. Situationslogik und Handeln*. Frankfurt/ M.: Campus
- Esser, Hartmut (2001): *Soziologie. Spezielle Grundlagen Bd. 6. Sinn und Kultur*. Frankfurt/ M.: Campus
- Flick, Uwe (1992): Entzauberung der Intuition. Systematische Perspektiven-Triangulation als Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretation. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen (Hg.): *Analyse verbaler Daten*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 11-55
- Flick, Uwe (2000): *Triangulation in der qualitativen Forschung*. In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt, S. 309-318
- Geertz, Clifford (1993): Ritual and social change: a Javanese example. In: Geertz, Clifford: *The Interpretation of Cultures*. Selected essays. London: Fontana, 142-169
- Giddens, Anthony (1992): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt/ M.: Campus (engl. Orig.-titel: *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press)
- Goffman, Erving (1974): *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper & Row
- Goffman, Erving (1994): *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt/ M.: Campus
- Greeno, James G. and the Middle School Mathematics Through Applications Project Group (1998): The Situativity of Knowing, Learning, and Research. In: *American Psychologist*. Vol. 53, No. 1, 5-26
- Hascher, Tina/ Schratz, Michael (Hg.) (2001): Portfolios in der LehrerInnenbildung. Themenheft. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1. Jg., H.4, Innsbruck: Studienverlag
- Helsper, Werner/ Böhme, Jeanette/ Kramer, Rolf-Torsten/ Lingkost, Angelika (2001): *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich
- Herder, Johann Gottfried (1967): *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Frankfurt/ M.: Suhrkamp
- Herzmann, Petra (2001): *Professionalisierung und Schulentwicklung*. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung. Opladen: Leske + Budrich
- Kaiser, Ruth (1992): Narrativ-fokussiertes Interview in der Bildungsforschung. In: *Grundlagen der Weiterbildung* (GdWZ), 3. Jg., H. 6, 361-364
- Kühl, Stefan/ Strodtholz, Petra (2002): Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt Taschenbuch Verlag GmbH
- Lave, J./ Wenger, Etienne (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Engl.: CUP
- Liebig, Brigitte/ Nentwig-Gesemann (2002): Gruppendiskussion. In: Kühl, Stefan/ Strodtholz, Petra (Hg.): *Methoden der Organisationsforschung*. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt, 141-174
- Lyons, Nona (ed.) (1998): *With Portfolio in Hand. Validating the new Teacher Professionalism*. New York, N.Y.: Teachers College Press
- McDonald, S. (1997): *Portfolio and its use*. Little Rock, AR: Southern Early Childhood Association
- Merton, Robert K./ Kendall L., Patricia: Das fokussierte Interview. In: Hopf, Christel/ Weingarten, Elmar (Hg.) (1993): *Qualitative Sozialforschung*. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, 171-204 (zuerst in: *American Journal of Sociology*, Vol. 51, 1945-1946, 541-557)
- Minsky, Marvin (1980): A framework for representing knowledge. In: Metzger, Dieter (Hg.): *Frame conceptions and text understanding*. Berlin: de Gruyter, 1-25
- Molnar, Ales (Ed.) (2002): *School reform proposals: The research evidence*. USA: Information Age Publ.
- Papastergiadis, Nikos (1997): Tracing hybridity in theory. In: Werbner, Prina/ Modood, Tariq (Hg.): *Debating Cultural Hybridity. Multi-cultural identities and the politics of anti-racism*. London: Zed, 257-281
- Philipp, Elmar (1992): *Gute Schulen verwirklichen*. Weinheim
- Pieterse, Jan N. (1995): Globalization as hybridization. In: Featherstone, Mike/ Lash, Scott/ Robertson, Roland (Hrsg.): *Global Modernities*. London: Sage, 45-68
- Reckwitz, Andreas (2000): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft
- Rolff, Hans-Günter (1992): *Wandel durch Selbstorganisation*. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim: Juventa
- Rolff, Hans-Günter (1995): Autonomie als Gestaltungs-Aufgabe. In: Daschner, Peter/ Rolff, Hans-Günter/ Stryck, Tom (Hg.): *Schulautonomie - Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa, 31-54
- Rolff, Hans-Günter (1998): Entwicklung von Einzelschulen. Viel Praxis, wenig Theorie, kaum Forschung - Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: Rolff, Hans G./ Bauer, Karl-O./ Klemm, Klaus/ Pfeiffer, Hermann (Hg.) (1998): *Jahrbuch für Schulentwicklung*. Band 10. Weinheim und München: Juventa, 295-326
- Rutter, Michael/ Maughan, Barbara/ Mortimer, Peter/ Ousten, Janet/ Hoehn, Karl-Rudolf/ Hentig, Hartmut von (1979): Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children. London: Open Books
- Schank, Roger C./ Abelson, Robert P. (1977): *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- Schütz, Alfred (1972): Die soziale Welt und die Theorie der sozialen Handlung. In: Alfred Schütz: *Gesammelte Aufsätze, Bd. 2: Studien zur soziologischen Theorie*. Den Haag: Martinus Nijhoff
- Snow, David A./ Benford, Richard D. (1992): Master Frames and Cycles of Protest. In: Morris, Aldom D./ McClurg Mueller, Carol (ed.): *Frontiers in Social Movement Theory*. Binghamton, N.Y.: Vail-Ballou Press, 133-155
- Snow, David A./ Rochford, E. Burke Jr. (1986): Frame Alignment Processes, Micromobilization, and Movement Participation. In: *American Sociological Review*. Vol. 51, 464-481
- Steffens, Ulrich/ Bargel, Timo (1993): *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied: Luchterhand
- Strauss, Claudia / Quinn, Naomi (1998): A cognitive theory of cultural meaning. Cambridge: CUP
- Strodtholz, Petra/ Kühl, Stefan (2002): Qualitative Methoden in der Organisationsforschung. Ein Überblick. In: Kühl, Stefan/ Strodtholz, Petra (Hg.): *Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt, 11-29
- Underwood, Terry (1999): *The Portfolio Project: A Study of Assessment, Instruction, and Middle School Reform*. National Council of Teachers of English
- Weber, Max (1972): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Grundriss der verstehenden Soziologie. 5. Aufl., Tübingen: Mohr (zuerst 1922)
- Weber, Max (1982): Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie. In: Max Weber: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (5. Aufl.), hrsg. von Johannes Winckelmann. Tübingen: Mohr (zuerst 1904)
- Weber, Max (1984): *Soziologische Grundbegriffe*. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck): Tübingen
- Wenger, Etienne C. / Snyder, William M. (2000): Communities of Practice: The Organizational Frontier. In: *Harvard Business Review*. 2000, No. 1, 139-145