

**Kommentierung und Rückblick
zur EMSE-Tagung „Mythos Fortbildung“
– zur Gestaltung und Wirksamkeit von Fortbildung
im Kontext von Schul- und Unterrichtsqualität**

Tobias Feldhoff

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation
Schloßstraße 29, D - 60486 Frankfurt/Main
feldhoff@dipf.de

Zu Beginn der Tagung hat Olaf Köller fünf Leitfragen formuliert, die aus seiner Sicht zentrale Bedeutung für das Thema „Mythos Fortbildung“ haben:

1. Reicht unser Wissen über guten Unterricht?
2. Was bzw. welche Inhalte sollen geschult werden?
3. Was wirkt?
4. Was wirkt auch unter ökologisch validen Bedingungen?
5. Was lässt sich großflächig implementieren? Was sind hier die Gelingensbedingungen?

Ich möchte in meiner Kommentierung versuchen auf diese Fragen einzugehen. Des Weiteren möchte ich zeigen, wo aus meiner Sicht noch Entwicklungsbedarf für Forschung und Bildungsverwaltung besteht. Meine Analyse erfolgt aus einer Schulentwicklungs- bzw. Systemsteuerungsperspektive.

1. Reicht unser Wissen über guten Unterricht?

Die Frage nach dem Wissen über guten Unterricht wurde in keinem Beitrag direkt thematisiert, so dass ich mir eine allgemeine Einschätzung erlaube.

Die empirischen Bildungs- und vor allem Unterrichtsforschung in Deutschland hat in den letzten fünfzehn Jahren dazu beigetragen, dass sich unser Wissen über guten Unterricht durch zahlreichen Studien (u. a. DESI; Pythagoras, IPN-Videostudie, PISA) deutlich erhöht hat (vgl. Helmke/Klieme 2008; Klieme/Pauli/Reusser 2009; Klieme/ Rakoczy, 2003, Seidel/Prenzel/Rimmele/Schwindt/Kobarg/Herweg 2006). Ohne Frage besteht jedoch auch in diesem Feld noch weiterer Forschungsbedarf. Je nach Perspektive mag man trefflich streiten, ob dieses Wissen für die Konzeption und Durchführung von Lehrerfortbildungen ausreicht. Als Schulentwicklungsforscher möchte ich mich auf diese Debatte nicht einlassen, sondern eher fragen, in welchem der fünf genannten Bereiche wir nur über wenig abgesichertes empirisches Wissen verfügen. Im Bereich der Unterrichtsforschung sehe ich eine stärkere empirische Basis als in anderen für Fortbildung relevanten Bereichen.

2.- 3. Was soll geschult werden und was wirkt?

Antworten auf die Fragen zwei und drei hat Frank Lipowsky in seinem Vortrag „Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung“ eindrücklich mit dem Verweis auf zahlreiche nationale und vor allem internationale Studien gegeben. Ergänzt wurden diese Befunde durch den Vortrag von Dirk Richter zur „Entwicklung professioneller Kompetenz – zum Bedarf und zur Nutzung der Lehrerfortbildung“. Auf die Inhalte der Beiträge möchte ich an dieser Stelle nicht näher eingehen und stattdessen auf die Präsentationen und Publikationen der beiden Referenten verweisen. Meinem Eindruck nach haben wir auch im Bereich der Inhalte und Wirkfaktoren mittlerweile einen recht guten Forschungsstand.

An dieser Stelle möchte ich Ihnen eine Idee mit auf den Weg geben, die mir bei dem Vortrag von Frank Lipowsky zu den Befunden zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung gekommen ist. Bei knappen Ressourcen der einzelnen Ländern könnte der nächste logische Schritt sein, die Fortbildungsangebote in den einzelnen Ländern nach den von Lipowsky formulierten Kriterien zu analysieren und die Fortbildungen in „Fortbildungen mit geringer Erfolgswahrscheinlichkeit“ und „Fortbildungen mit hoher Erfolgswahrscheinlichkeit“ zu kategorisieren. In einem nächsten Schritt könnte überlegt werden, welche der „Fortbildungen mit geringer Erfolgswahrscheinlichkeit“ wirklich notwendig sind und welche ersatzlos gestrichen werden können. Die notwendigen Fortbildungen müssten dann konsequenterweise entsprechend modifiziert werden. Die durch die gestrichenen Fortbildungen frei werdenden Mittel könnten für die Neukonzeption der notwendigen „Fortbildungen mit geringer Erfolgswahrscheinlichkeit“ und ggf. die Durchführung dieser neuen Konzepte genutzt werden. Wenn möglich erfolgt anschließend eine empirische Überprüfung der Wirksamkeit der neuen und alten „Fortbildungen mit hoher Erfolgswahrscheinlichkeit“.

4.- 5. Was wirkt auch unter ökologisch validen Bedingungen? Was lässt sich großflächig implementieren, was sind hier die Gelingenbedingungen?

Bei den beiden letzten Fragen sehe ich derzeit noch den größten Erkenntnisbedarf. Mir scheint es sinnvoll und auch notwendig die interessanten und gut durchdachten Konzepte, die in den letzten Jahren in den einzelnen Bundesländern, aber auch international entwickelt wurden, konsequent unter „realen“ Bedingungen in Bezug auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen. Die Kosten für die notwendigen anspruchsvollen Forschungsdesigns zur Überprüfung der Wirksamkeit, sollten deutlich geringer sein, als die Kosten für die regelmäßige Durchführung nichtwirksamer Fortbildungen. Der Effekt wirksamer Fortbildung auf die Bildungsrenditen wurde dabei noch nicht berücksichtigt. Dieses Beispiel zeigt m.E. nach, dass bildungsökonomische Studien gerade im Fortbildungsbereich der Bildungsverwaltung gute Argumente bei politischen Diskussionen liefern könnten.

Neben der Überprüfung der Wirksamkeit von Fortbildungen unter ökologisch validen Bedingungen wurden die Schul- und Systemebene bei der Frage der Wirksamkeit von Fortbildungen bisher zu wenig berücksichtigt.

Fortbildungen können auch aus der Steuerungsperspektive analysiert werden (vgl. Feldhoff, 2009). Fortbildungssysteme in den deutschsprachigen Ländern lassen sich als Quasi-Märkte beschreiben. Unter Quasi-Märkten werden Hybridmodelle einer Kombination von marktwirtschaftlichen und staatlich-bürokratischen Steuerungselementen verstanden (vgl. Weiß, 2001). Wie sieht ein solches Quasimarktmodell aus und welche Steuerungsmechanismen stehen dem Staat zur Steuerung des Lehrerfortbildungssystems zur Verfügung?

A) Angebot

Zu einem Markt gehört immer ein Angebot, das „gehandelt“ werden kann. Ein Großteil der Angebote der Lehrerfortbildung wird von staatlichen Einrichtungen, wie Lehrerbildungsinstitute bereitgestellt. Somit können diese Einrichtungen von staatlicher Seite über die Angebotsplanung und -bereitstellung gesteuert werden.

B) Fortbildungsverpflichtung/Genehmigung

Die Steuerungswirkung über das Angebot ist eng verknüpft mit einer Steuerung über Fortbildungsverpflichtungen. Fortbildungsverpflichtungen können sowohl aus quantitativen Vorgaben bezüglich der Anzahl zu besuchender Maßnahmen als auch aus qualitativen Vorgaben zum Besuch konkreter Veranstaltungen oder Themenbereiche sowie deren Kombination bestehen. Während über rein quantitative Vorgaben lediglich ein allgemeines Fortbildungsengagement sichergestellt werden kann (vgl. Fussangel et al., 2009), kann über qualitative Vorgaben stärker in Richtung einer gezielten fachlichen Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung gesteuert werden. Neben der Verpflichtung erfolgt Steuerung über die Genehmigung des Besuchs von Fortbildungen. Diese erfolgt entweder traditionell durch die Schulaufsicht oder im Zuge erweiterter Eigenverantwortung durch die Schulleitung (vgl. D).

C) Anbieter

Neben der Angebotsseite und der Fortbildungsverpflichtung kann Steuerung auch auf der Anbieterseite erfolgen. Hier haben die einzelnen Bundesländer verschiedene Optionen zur Regulierung des Marktzugangs. Prinzipiell kann jeder Anbieter in Deutschland Qualifizierungen für Lehrkräfte und Schulleitung offerieren. Regulierung kann über die Anerkennung dieser Anbieter und deren Angebote in Bezug auf die Fortbildungsverpflichtung, die Kostenübernahme und die Teilnahmegenehmigung während der Arbeitszeit im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben erfolgen. Um eine Transparenz für die Lehrkräfte und Schulleitungen als „Kunden“ herzustellen, gehen viele Bundesländer dazu über, Anbieter und deren Angebote zu zertifizieren. Angebote anerkannter

Anbieter können in den Fortbildungsdatenbanken der Bundesländer registriert werden und erhalten somit einen Zugang zu zentralen Vertriebswegen.

Einen Schritt weiter geht derzeit Niedersachsen. Wie uns der Beitrag „Neuorganisation der regionalen Lehrerfortbildung in Niedersachsen – Universitäten als Anbieter innovativer Fortbildungen“ von Burkhard Rahe vom Niedersächsischen Kultusministerium zeigte, soll die regionale Fortbildung zukünftig durch die Weiterbildungszentren der Universitäten erfolgen. Damit wird ein neuer Akteur installiert, der per Rahmenvereinbarung, nicht nur einzelne Maßnahmen sondern ein komplettes regionales Angebot sicherstellen soll. Welche intendierten, nichtintendierten und transintentionalen Effekte solche Modelle erzeugen, gilt es noch zu untersuchen.

D) Verlagerung auf die einzelschulische Ebene

Eine weitere Form der Steuerung ist die Verlagerung von Entscheidungskompetenzen im Bereich der Personalentwicklung auf die Einzelschule. Die Kommission Lehrerbildung der ständigen Kultusministerkonferenz (2004) betont, dass weder die reine Freiwilligkeit der einzelnen Lehrkräfte noch rigorese Pflichtveranstaltungen der Zukunftsweg der Lehrerfortbildung sind. Der entscheidende Bezugspunkt für die Auswahl von Fortbildungsangeboten soll die Einzelschule sein. Fortbildung muss als integraler Bestandteil schulischer Personalentwicklung verstanden werden, bei der neben den Bedürfnissen der einzelnen Lehrkräfte vor allem der schulische Bedarf im Vordergrund steht (vgl. auch Meetz 2007; Oelkers 2003). Die Bedeutung einer systematischen Fortbildung für die Qualitätsentwicklung der Einzelschule wird durch Maßnahmen im Zuge einer erweiterten Eigenverantwortung in den einzelnen Bundesländern verstärkt.

Personalentwicklung und Fortbildungsplanung steht in engem Zusammenhang mit einem schulischen Wissensmanagement im Sinne der Nutzung drei verschiedener Quellen des Wissens, die Schulen zur Verfügung stehen (vgl. Huber 1991; Kruse/Louis 2000).

- 1) Das individuelle Wissen, das jedes einzelne Organisationsmitglied aufgrund seiner Erfahrung und Ausbildung mit sich bringt. Für die Nutzung des individuellen Wissens der Lehrerinnen und Lehrer ist oftmals zunächst die Herstellung der Anschlussfähigkeit notwendig. Lehrpersonen kommen oft mit unterschiedlich fundiertem und disparatem Wissen über ihre Fächer, deren Didaktik, Erziehung und die Schule im Allgemeinen an ihre Schule. Dieses Wissen ist nicht ohne weiteres für andere Lehrpersonen nutzbar. Oftmals ist Schulen nicht genügend bekannt, über welches Wissen die einzelnen Kolleginnen und Kollegen verfügen. Ferner ist unklar welches Wissen, das der einzelne besitzt, für die Schule relevant sein könnte (vgl. Kruse/Louis 2000). Im Rahmen schulischer Personalentwicklung ist es das Ziel, zum einen schulweit das Wissen der einzelnen Lehrpersonen möglichst umfassend zu erfassen und zum anderen in Verbindung mit den gemeinsamen Ziel- und Wertvorstellungen eine Kultur des gegenseitigen Voneinander-Lernens zu schaffen. Meetz

(2007) stellt jedoch in seiner Studie fest, dass Personalentwicklung in Schulen bisher noch sehr gering ausgeprägt ist (vgl. auch Klemm/Meetz 2008).

- 2) Eine weitere Quelle stellt das Wissen dar, das sich Schulen aneignen, indem sie spezifische Probleme ihres Schulalltags bearbeiten und lösen. Dabei erfolgt die Problembearbeitung meist nur von einem Teil des Kollegiums, so dass es wiederum nötig ist, dieses Wissen der Schule als Ganzes zur Verfügung zu stellen, damit das Wissen in ähnlichen Situationen zur Verfügung steht.
- 3) Die dritte Wissensquelle, die Schulen potentiell zur Verfügung steht, ist Wissen aus der schulischen Umwelt; sei es von Experten, anderen Schulen oder durch Fortbildungen. In Bezug auf externes Wissen verweisen Louis und Kruse (2000) darauf, dass in traditionellen Schulen die Lehrkräfte oftmals keinen – vor allem keinen direkten – Zugang zu externen Wissensquellen haben. Die schulische Personalentwicklung (vgl. ebd.) beschränkt sich in den Schulen meist auf den Verweis auf extern angebotene Fortbildungsangebote für einzelne Lehrpersonen oder sporadisch schulinterne Fortbildung. Dagegen existiert in Schulen selten eine systematische Fortbildungsplanung (ebd.), die die individuellen Bedürfnissen der Lehrpersonen und den schulischen Fortbildungsbedarf gleichermaßen in den Blick nimmt.

Ein Coaching der Schulleitungen von Seiten der Bildungsverwaltung könnte eine gute Unterstützung darstellen, um das Instrument der schulischen Fortbildungsplanung zu stärken. In einigen Bundesländern sind die Schulen darüber hinaus verpflichtet, ihre Fortbildungsplanung der Schulaufsicht mitzuteilen bzw. diese von dieser genehmigen zu lassen. Im Sinne der Rechenschaftslegung bzw. des Controllings soll die Qualität von staatlicher Seite sichergestellt werden und somit ‚verlorene‘ Steuerungsmacht durch die Delegation der Genehmigungspflicht auf die einzelschulische Ebene kompensiert werden. Denkbar ist auch, dass die Fortbildungsplanung Bestandteil der Zielvereinbarungen zwischen Einzelschule und Schulaufsicht im Anschluss an eine externe Evaluation ist.

Schulen mit einer hohen Kapazität des Organisationalen Lernens erkennen die Bedeutung strategischer Planung und Steuerung und verknüpfen die einzelnen ihnen zur Verfügung stehen Instrumente stärker. So können beispielweise im Rahmen der Bestandaufnahme der Schulprogrammarbeit oder einer internen Evaluation entsprechende schulische Defizite identifiziert werden. Im Schulprogramm werden anschließend Ziele und Schulentwicklungsmaßnahmen festgelegt, mit denen die Defizite bearbeitet werden. Hierzu können auch Fortbildungsmaßnahmen gehören. So lässt sich die Fortbildungsplanung auch in das Schulprogramm integrieren.

Schulen mit solch einem Konzept entwickeln auch Strategien zur Dissemination der vermittelten Inhalte in das Kollegium. Kruse und Louis (2000) berichten von Schulen, in denen Lehrpersonen, die an spezifischen Fortbildungen teilnehmen dürfen, im Gegenzug als Multiplikatoren die neuen Inhalte und Methoden an die Kolleginnen und Kollegen vermitteln.

Ebenfalls enthalten in der Fortbildungsplanung sind schulinterne Fortbildungen. In manchen Bundesländern wird versucht, landespolitischen Themen über schulinterne Fortbildungen stärkeres Gewicht zu verleihen. Die Schulen sind in solchen Modellen verpflichtet, pro Jahr eine schulinterne Fortbildung zu einem vorgegebenen Schwerpunktthema durchzuführen.

Zur Unterstützung der schulischen Personalentwicklung und deren Akzeptanz bei den Lehrpersonen sollte überlegt werden, ob neue Arbeitszeitmodelle (vgl. Klemme 2006), wie sie im Ausland (z. B. der Schweiz) oder in Modellversuchen (z. B. in NRW das Mindener Arbeitszeitmodell (vgl. Schreiber/Peek 2010)) praktiziert werden, die Bedeutung von Fortbildungen in Schulen erhöhen können.

Diese kurze Darstellung macht deutlich, dass der Bildungsverwaltung einige Instrumente und Maßnahmen zur Steuerung der Lehrerfortbildung zur Verfügung stehen. Allerdings stellen sowohl Altrichter (2010) als auch Fussangel u. a. (2009) fest, dass die Lehrerfortbildung bisher wenig koordiniert ist und erst in den letzten Jahren eine „stärkere Verbindung von staatlichen Reformen und Tätigkeit der Fortbildung“ (Altrichter 2010, S. 31) entsteht. Hier verweist Altrichter auf ein weiteres Ziel von Fortbildung, das über die Qualitätssicherung und -entwicklung der Kompetenz der Lehrkräfte hinausgeht: über verbindliche und aufeinander abgestimmte Fortbildungsprogramme systematisch Innovationen in Schulen zu initiieren oder auf durch empirische Studien identifizierte Defizite im Schul- und Bildungswesen zu reagieren.

An dieser Stelle lässt sich an die Debatte der Dialektik von Bedarf und Bedürfnisse, wie sie von Peter Dobbstein formulierte wurde, anknüpfen.

Als Beispiel sei hier das von Petra Fojut präsentierte Programm „Niemanden zurücklassen“ – Ein Projekt zur Förderung von Lesekompetenz und Mathematik‘ zur Förderung von Risikoschülerinnen und -schüler in der Grundschule aus Schleswig-Holstein genannt. Das Projekt verbindet eine Verbesserung der diagnostischen Fähigkeiten der Lehrpersonen mit einem fachdidaktischen Konzept, das direkt an den diagnostizierten Schwächen der Schülerinnen und Schüler ansetzt und ihnen aufzeigt, wie sie an ihren Defiziten arbeiten können. Damit solche Fortbildungskonzepte eine entsprechende Steuerungswirkung entfalten, ist es jedoch erforderlich, dass sie flächendeckend eingeführt werden und mit einer Fortbildungsverpflichtung, verknüpft sind.

Neben der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen zur Bewältigung neuer Anforderungen können Lehrkräften auch die mit den Reformen verbundene Philosophien (Ideen, Normen und Werte) vermittelt werden (vgl. Fussangel et al. 2009).

Zum Abschluss möchte ich die skizzierte Steuerungsperspektive noch ein wenig erweitern und das Fortbildungssystem als eine Steuerungsmaßnahme bzw. Form der Handlungskoordination der komplexen Steuerungskonfiguration eines Schulsystems verstehen. Analytisch gesehen muss geklärt werden, welchen Beitrag die einzelnen Akteure und **die Kombination dieser komplexen Regelungsstrukturen** basierend auf den unterschiedlichen Formen der Handlungskoordination zur Qualität des Bildungswesens leisten können? Meinem Eindruck nach wird gerade die Kombination der verschiedenen Formen der Handlungskoordination sowohl von der Forschung, als auch der Verwaltung zu wenig in den Blick genommen.

Folgende Leitfragen sollen Sie zum Abschluss anregen, diese Kombination stärker in den Blick zu nehmen:

Problemdefinition

- Welche aktuellen und grundlegenden Probleme haben wir im Schulsystem?
- Zu welchen Problemen liegen uns ausreichende empirische Befunde vor?

Zuordnung von Problemen und Steuerungsmaßnahmen/ Formen der Handlungskoordination

- Welche Steuerungsmaßnahmen stehen uns zur Problembearbeitung zur Verfügung (Fortbildungen können hier eine Maßnahme darstellen)?
- Umgekehrt lässt sich auch Fragen, welche Probleme sollen mit den vorhandenen Steuerungsmaßnahmen, in welcher Art und Weise behoben werden?
- Welche der zur Verfügung stehenden Steuerungsmaßnahmen sind zur Problembearbeitung geeignet?
- Welche Steuerungsmaßnahmen sind bereits darauf ausgerichtet einzelne Probleme zu beheben?

Kombination der Steuerungsmaßnahmen/ Formen der Handlungskoordination

- Wie wirken die unterschiedlichen Steuerungsmaßnahmen zusammen?
 - o Sind sie kompatibel oder widersprechen sie sich?
 - o Greifen sie ineinander oder sind sie unverbunden?
- Kann die Steuerungswirkung durch eine bessere Verzahnung erhöht werden?
- An welchen Stellen bedarf es einer Korrektur bestimmter Maßnahmen?

Literatur:

- Altrichter, H. (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. . In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung.* (S. 17- 34). Münster: Waxmann.
- Feldhoff, T. (2010): Steuerung durch Qualifizierung. Die Steuerungsfunktion und „-wirkung“ von Qualifizierungsmaßnahmen am Beispiel schulischer Steuergruppen im Modellvorhaben „Selbstständige Schule“. In: Böttcher, W. Dicke, J. N., Högge, N. (Hrsg.): "Evaluation, Bildung und Gesellschaft". Münster. S. 193-207.
- Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, U. (2009). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 327-354). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Helmke, A. & Klieme, E. (2008). Unterricht und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb zu Deutsch und Englisch. DESI-Studie: Die Ergebnisse, Leistungsverteilungen und Bedingungsfaktoren* (S. 301-312). Weinheim: Beltz.
- Huber, G. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literature. *Organization Science*, 2/2, 88-115.
- Klemm, K. (2006). Neue Arbeitszeitmodelle. Zum langsamen Abschied vom Standardmodell. In: Herbert Buchen/ Hans-Günter Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung.* Weinheim.
- Klemm, K. & Meetz, F. (2008). Personalmanagement und Sachmittelbewirtschaftung. In H. G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben 'Selbstständige Schule' in Nordrhein-Westfalen* (S. 174- 182). Münster: Waxmann.
- Klieme, E. , Pauli, C., Reusser, K. (2009). The Pythagoras Study. Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In: T. Janik & T. Seidel (Hrsg.). *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom.* Münster: Waxmann.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2003a). Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, J. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 334-359). Opladen: Leske + Budrich.
- KMK. (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf>. [16.12.2004].
- Kruse, S. D. & Louis, K. S. (2000). Creating Community in Reform: Images of Organizational Learning in Inner- City Schools. In K. A. Leithwood & K. S. Louis (Hrsg.), *Organizational Learning in Schools* (S. 17-46): Swets & Zeitlinger.
- Oelkers, J. (2003). *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA.* Weinheim/Basel: Beltz.
- Meetz, F. (2007). *Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Perspektiven.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Schreiber, M & Peek, R. (2012). Das "Lehrerarbeitszeitmodell" im Regierungsbezirk Detmold. Konzept und Ergebnisse einer Lehrerbefragung zu Einschätzungen und Erfahrungen mit dem Modell. In B. Schwarz, P. Nenniger & R. S. Jäger (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Forschung - nachhaltige Bildung.* Landau: Verl. Empirische Pädagogik. S. 134-140.
- Seidel, T., Prenzel, M., Rimmel, R., Schwindt, K., Kobarg, M., Herweg, C., et al. (2006). Unterrichtsmuster und ihre Wirkungen. Eine Videostudie im Physikunterricht. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Eds.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 100-124). Münster: Waxmann.
- Weiß, M. (2001). Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, S. 69-85.