

Governance als „Chancenblick“ für die öffentliche Lehrerfortbildung und Schulberatung in Zeiten der Veränderungen von Schulorganisation und Schulstruktur

Stefanie Schmachtel, Björn Steffen

Seit der PISA-Studie 2000 ist in Deutschland das Thema Bildung in der Politik und Bevölkerung zunehmend in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Nach dem Beginn bundesweiter Programme wie dem IZBB (Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung) und der in den Ländern und im Bund wieder neu gestellten Frage nach dem günstigen Zeitpunkt der Trennung von Schülerinnen und Schülern wird nun seit einiger Zeit auch die Schulstrukturfrage wieder diskutiert. Erste Reformprogramme wie das Hamburger Modell der siebenjährigen Primarschule oder die Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein und Berlin sollen nun umgesetzt werden. Die Frage der „richtigen“ Implementationsstrategie rückt in den Vordergrund. Implizit steht damit ebenfalls die Frage des Steuerungsverständnisses im Raum, die nicht zuletzt auch die öffentliche Lehrerbildung und Schulberatung für sich beantworten muss: Zum einen, um als Teil des Unterstützungssystems in Zeiten des Schulstrukturwandels handlungsfähig zu sein, zum anderen, da perspektivisch nur Leistungen nachgefragt werden, die den Schulen angemessene, wirksame und somit attraktive Unterstützungsangebote unterbreiten. Somit ist die Klärung der Handlungsfähigkeit für die gegenwärtige Lehrerfortbildung existentiell. Wie kann die Unterstützung aussehen, die von den Schulen zukünftig nachgefragt werden wird?

Im vorliegenden Artikel soll dieser Frage nachgegangen werden. Dabei wird vorgeschlagen, eine Governance-Perspektive auf die geplanten Strukturveränderungen einzunehmen, um darauf aufbauend Implikationen eines solchen Perspektivwechsels für die öffentliche Lehrerfortbildung und Schulberatung zu erarbeiten.

Im Rückblick auf die Entwicklungen des Bildungssystems seit den 80ern wird zunächst erläutert, was Governance bedeutet und welcher Perspektivwechsel damit verbunden ist, dann werden anhand zweier Artikel aus der Governance-Forschung Anforderungen an die Akteure vor Ort in der Umsetzung politischer Vorgaben erläutert. Zuletzt werden Implikationen für die öffentliche Lehrerfortbildung und Schulberatung diskutiert.

1. Governance als „Chancenblick“

Zur historischen Einordnung der Governance-Perspektive soll nun zunächst ein Rückblick auf die Veränderungen des Bildungssystems seit den 80er Jahren mit Betonung auf die mit jeder Phase verbundenen Perspektivwechsel erfolgen. Berkemeyer et al. (2008, 150ff.) erfassen die Entwicklungen im deutschen Bildungswesen seit den 80ern in drei Modernisierungsphasen:

Als erste Phase nennen sie den Perspektivwechsel von der Steuerung des Gesamtsystems zur „Einzelschule als Handlungseinheit“ (Fend 1986). Im Gegensatz zur vorherigen Außensteuerung, die man als unwirksam erkannte, wird nun die Einzelschule als Ort der systematischen Schulentwicklung begriffen. Die Organisationsentwicklung hält mit Konzepten wie dem Institutionellen Schulentwicklungsprozess (Dalin et al. 1990) Einzug in die Schulentwicklung.

Die zweite Phase, beginnend in den 90ern, beschreibt unter dem Stichwort der „Schulautonomie“ die Diskussion um eine stärkere Eigenverantwortung der Schulen, die diese mit einem größeren Gestaltungsspielraum für Schulentwicklungsprozesse ausstatten soll. Die Aufmerksamkeit richtet sich erstmalig auf den rechtlichen Status der Schulen im Gesamtsystem.

Unter dem Stichwort „Von der Input- zur Outputsteuerung“ findet seit PISA 2000 wieder eine Rückorientierung hin zu einer Steuerung des Gesamtsystems statt. Im Zentrum dieser Phase steht die Einführung von Instrumenten wie Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten und der Einführung von neuen Akteuren wie der Schulinspektion. Im Sinne einer indirekten Steuerung werden die Schulen durch eine systematische staatliche Beobachtung und Kontrolle, die neue Regelungsstrukturen hervorbringt, zu beeinflussen versucht. (vgl. Kussau & Brüsemeister 2007, 71f.).

Eine neue Perspektive auf die gegenwärtigen Entwicklungen im Bildungssystem bietet uns die Governance-Forschung, die sich seit kürzester Zeit unter dem Stichwort „School Governance“ oder „Educational Governance“ auch in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Literatur etabliert hat. Der Begriff Governance lenkt die Aufmerksamkeit auf das Zusammenwirken von Akteuren¹ auf den unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems. Entgegen des Konzepts einer „Durchgriffssteuerung“ (Heinrich 2008, 354f.) wird die Handlungskoordination zwischen den Akteuren auf den unterschiedlichen Ebenen als zentrale Herausforderung thematisiert und analysiert. Damit wird ein systemischer Blick auf die Gesamtsituation geworfen und zugleich – im Rahmen von Akteurskonstellationen – der Fokus auf die einzelnen Akteure (z.B. SchülerInnen, Lehrkräfte, Eltern, Schulleitungen, Schulsozial- oder SonderpädagogInnen, außerschulische PartnerInnen, Schuladministration, Schulinspektion und weitere intermediäre Akteure) in ihrer Abhängigkeit und ihrer Wechselwirkung zu anderen Akteuren gelegt. Im Zentrum geht es um die Frage nach der „Interdependenzbewältigung“ bzw. dem „Management von Interdependenzen“ (vgl. Benz 2007, 13, 15). Kussau und Brüsemeister (2007) resümieren: „Die Perspektive vom Educational Governance lenkt die Aufmerksamkeit der empirischen Bildungsforschung darauf, dass Leistungen der Bildungssysteme nicht von einem, sondern von vielen Akteuren hergestellt werden, die durch Interdependenzen voneinander abhängig sind und Akteurskonstellationen ausbilden.“ (Kussau & Brüsemeister 2007, 44)

Hintergrund dieses Perspektivwechsels ist die Feststellung, dass sich im Bereich der Bildung wie in anderen gesellschaftlichen Feldern die Zuständigkeitsbereiche oftmals nicht mehr klar voneinander abgrenzen lassen und gesellschaftliche Probleme zunehmend nur noch kooperativ bearbeitet werden können. Gesellschaftliche wie auch privatwirtschaftliche Akteure gewinnen an Einfluss auf die Steuerung politischer Prozesse und bilden gemeinsam mit politischen Akteuren komplexe Mischformen der politischen Steuerung aus. Der Handlungskoordination zwischen den Akteuren kommt so eine zentrale Rolle zu; die hierarchische Steuerung tritt als Steuerungsmodus in den Hintergrund. (vgl. Fuchs 2008, 20; vgl. Benz 2007, 9, 14)

Besonders an der Governance-Sichtweise ist, dass alle Akteure eines Systems als funktional gleichwertige, in ihrer Arbeit voneinander abhängige Akteure gesehen werden. In normativer Hinsicht könnte man so die Frage formulieren: Warum sollte der Job einer Person in der Bildungsadministrative mehr wert sein als der einer Lehrkraft, wenn beide für das Lernen von Schülerinnen und Schülern gleichermaßen unerlässlich sind? Auf einer deskriptiven Ebene werden jedoch weder Aspekte der Macht außer Acht gelassen, noch negiert, dass es eine „systematische Asymmetrie“ (Kussau 2007, 293) zwischen Politik bzw. Administrative und Schulen gibt, die konstitutionell ihre Berechtigung hat.

Der Governance-Perspektivwechsel erfordert damit, auch die „Umsetzungsakteure“ als „Steuerungssubjekte“ zu sehen anstatt sie als „Steuerungsobjekte“ wahrzunehmen (Kussau 2008, 289).

¹ Gemeint sind sowohl individuelle als auch korporative Akteure.

2. Anforderungen in der Handlungskoordination bei top-down initiierten Veränderungen

Setzt man nun die „Brille“ auf, die uns die Governance-Forschung anbietet, und schaut auf die in Deutschland aktuell geplanten und stattfindenden Veränderungen von Schulorganisation und -struktur, so werden Probleme in der Handlungskoordination sichtbar, die in den unterschiedlichen Handlungslogiken der Akteure begründet liegen.

Dazu soll zunächst geklärt werden, was wir mit Veränderungen von Schulorganisation und – Struktur meinen. Unterschieden werden soll zwischen:

Freiwilligen, vom Einzelsystem initiierten Veränderungen (bottom-up Veränderungen):

Hierunter gehören, begünstigt durch politische Rahmenbedingungen, die Umwandlung von Schulen zur Ganztagschule oder auch intern angestoßene Schulentwicklungsprozesse. – Der Impuls kommt aus der Einzelschule, im besten Falle aus der Schülerschaft, der Elternschaft oder der Lehrerschaft.

Angeordneten Veränderungen (top-down Veränderungen):

Hierunter fallen Schulfusionen, z.T. verordnete Umwandlungen zu Ganztagschulen (wie etwa die achtjährigen Gymnasien in Hamburg), Veränderungen in der Schulstruktur sowie Veränderung der Schulorganisation wie in Hamburg durch die Einführung der Profiloberstufe. – Diesen Veränderungen gehen politische Entscheidungsprozesse voraus.

Wenngleich diese Darstellung eine zugegebenermaßen etwas vereinfachte Einteilung der Schulstruktur- und Schulorganisationsveränderungen vornimmt, macht sie uns jedoch auf ein Problem aufmerksam: Die Veränderungen ergeben in der Logik derjenigen, die sie initiiert haben, Sinn; dies bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass sie für Akteure, die auf einer anderen Handlungsebene agieren, ebenfalls Sinn machen. Vielmehr lässt sich vermuten, dass die Veränderungen aufgrund unterschiedlicher Handlungskontexte deren Interessen nicht entsprechen, diesen eventuell sogar entgegenstehen. Probleme in der Handlungskoordination und Abstimmung der Akteure untereinander sind dadurch nahezu vorprogrammiert.

Im Folgenden sollen nun zwei Artikel aus der Educational Governance-Forschung herangezogen werden, um die hier angedeuteten Anforderungen in der Handlungskoordination zu konkretisieren. Was bedeutet es für Schulleitungen und Lehrkräfte, politische Anordnungen vor Ort umzusetzen?

Heinrich (2008) stellt in seinem Aufsatz „Wechselseitige Rationalitätsunterstellungen von Schulleitungen und Lehrkräften – zur Potenzierung von Ambivalenz in Schulentwicklungsprozessen“ die unterschiedlichen Sichtweisen von Schulleitungen und Lehrkräften auf die administrativ verordnete Einführung des Schulprogramms dar. Er macht auf Interessenskonflikte und gegenseitige „Rationalitätsunterstellungen“ aufmerksam, die aus einer unterschiedlichen Handlungslogik und den damit verbundenen Deutungsmustern der Akteure resultieren: Schulleitungen agierten aufgrund ihrer Funktion eher in einer der Organisation dienenden „Organisationslogik“. Lehrkräfte handelten eher in einer „Individuallogik“, in der die Frage des „richtigen pädagogischen Handelns im Einzelfall“ im Mittelpunkt stehe.

Heinrich zeigt auf, dass sich bei der Implementation von bildungspolitisch angeordneten Neuerungen die ohnehin schon komplexe Doppelrolle der Schulleitung – als einerseits Teil der

Schule und andererseits Teil der Schuladministration – in ihrer Ambivalenz verschärft, da das Schulprogramm – als ein der Organisationslogik folgendes Instrument – in Dissens zum Deutungsrahmen der der Individuallogik folgenden Lehrkräfte steht. Die Schulleitung sehe sich zum einen den Unterstellungen der Lehrerschaft als „Handlanger des Ministeriums“ konfrontiert. Zum anderen finde sie sich in einer Mittlerfunktion wieder, in der sie Übersetzungsprozesse von der Organisationslogik (Nutzen für die Organisation) in die Individuallogik (Nutzen für die Einzelperson) leisten muss, um die Deutungsmuster aneinander anschlussfähig zu machen. Heinrich veranschaulicht anhand von Beispielen, welcher Balanceakt mit dieser „Übersetzungsarbeit“ verbunden ist. Zudem macht er auf die Gefahr aufmerksam, durch ein sich „auf die Seite der Lehrer schlagen“ auf dem Status-quo zu verharren und das innovative Potential des einzuführenden Instruments nicht zu nutzen.

Heinrichs Konzept der Individuallogik und der Organisationslogik lässt sich mit Blick auf das gesamte Bildungssystem durch eine „gesellschaftspolitische Logik“ erweitern, die bspw. Akteuren der Bildungsadministration zugeordnet werden kann (analog zu den von Brüsmeister 2004 im Anschluss an Schimank 2002 aufgeführten drei Ebenen: Der Makroebene des schulischen Gesamtsystems, der Mesoebene der Einzelschule und der Mikroebene des Rollenhandelns einzelner Lehrkräfte und anderer AkteurInnen in Einzelschulen [vgl. Brüsmeister 2004, 191ff.]).

Ähnlich wie Heinrich macht auch Kussau (2007) in seinem Artikel „Schulische Veränderungen als Prozess des Nacherfindens“ darauf aufmerksam, dass top-down-angeordnete schulische Veränderungsprozesse von den Lehrkräften in den Einzelschulen – in Interaktion miteinander und mit den SchülerInnen – erst „nacherfunden“ werden müssten: „Die LehrerInnen müssen, damit die Politik gelingt, den politischen Absichten entgegenkommen; dazu müssen sie sie verstehen und für *sich* mit Sinn versehen (und liege er nur in den Nutzenvorteilen), nacherfinden, ausprobieren und schließlich als Routine abbilden.“ (Kussau 2007, 288) Dieser „Prozess des Nacherfindens“ impliziere durch die „Umkontextualisierung“ (Kreissl 1993) der politischen Vorgaben auf die pädagogisch-schulische Ebene zwangsläufig Abweichungen in der Umsetzung. Zudem sei eine Unterschiedlichkeit der Schulen und Klassen in der Schnelligkeit und Reichweite der „Nacherfindungsprozesse“ damit verbunden, abhängig von der Bereitschaft, den Möglichkeiten und den Fähigkeiten der Lehrkräfte und Schulen. Die Umsetzungsabweichungen würden dadurch unterstützt, dass Lehrkräfte über eine zur Erfüllung ihres Auftrags notwendige pädagogische Autonomie verfügten, so dass sich die Bereitschaft zur Nacherfindung politischer Vorgaben im eigenen Handlungskontext zwischen Loyalität und Identifikation bewege – zumal ein tatsächliches Einlassen auf politisch vorgegebene Veränderungen für sie bedeute, alte Routinen, die immer auch ein mehr oder minder gut funktionierendes Bewältigungsmuster des schulischen Alltags darstellten, aufzugeben und sie in „risikanten Deutungs- und Suchprozessen“ (ebd., 302) durch neue Routinen zu ersetzen.

Kussau belegt damit die Naivität eines Verständnisses von Implementation schulischer Veränderungen im Sinne eines linearen top-down-Prozesses; er spricht jedoch politischen Vorgaben ihre Wirksamkeit nicht ab. Vielmehr plädiert er dafür, sie als politische Rahmungen zu begreifen, welche Schulen auf bestimmte Entwicklungspfade lenken, bzw. auch „Pfadabhängigkeiten“ unterbrechen könnten. Gleichzeitig weist er darauf hin, dass politisch erforderliche Geschwindigkeiten oftmals im Widerspruch zu den mit Nacherfindungsprozessen verbundenen langfristigen Zeiträumen stünden, so dass sich politische Programme überlagerten und die Verzerrungen in der Umsetzung vor Ort potenzierten.

Beide Artikel machen uns darauf aufmerksam, dass es bei top-down initiierten Veränderungen in der Schulstruktur und -organisation um die Notwendigkeit vielfacher Vermittlungspro-

zesse geht. Akteure greifen bei der Konzipierung und der Umsetzung von Schulstrukturveränderungen auf unterschiedliche Deutungsmuster zurück und sind dazu geneigt, gegenseitige Rationalitätszuschreibungen vorzunehmen, die auf mangelnde Kenntnis voneinander, bzw. mangelndes Einfühlungsvermögen für den anderen zurückzuführen sind. Dies kann zur Folge haben, dass die Bereitschaft zur „Nacherfindung“ bzw. Neuerfindung im eigenen Kontext sinkt. Zugleich macht insbesondere Heinrichs Artikel deutlich, welche Ambivalenz für die intermediären Akteure, die auf der Schnittstelle zwischen den Ebenen agieren, mit Veränderungsprozessen im System verbunden sind. Was bedeutet das nun für die öffentliche Lehrerfortbildung und Schulberatung?

3. Implikationen für die öffentliche Lehrerfortbildung und Schulberatung

Die öffentliche Lehrerfortbildung und Schulberatung ist – in der Governance-Terminologie ausgedrückt – ein intermediärer Akteur. Sie hat es mit zwei Dienstherrn zu tun: Zum einen untersteht sie der Schuladministrative und sieht sich der Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben verpflichtet, zum anderen unterstützt sie Schulen und Lehrkräfte in ihrer pädagogischen Weiterentwicklung. Sie interagiert mit Akteuren aller drei Ebenen – mit der Bildungsadministrative und Politik, mit Schulleitungen und anderen Funktionsträger auf Organisationsebene wie auch mit Lehrkräften. Dementsprechend sieht sie sich auch mit den Widersprüchen und Reibungsverlusten sowie vielfachen Rationalitätsunterstellungen konfrontiert, die durch das Aufeinandertreffen der unterschiedlichen Handlungslogiken dieser Ebenen entstehen.

Die Governance-Perspektive einzunehmen bietet die Chance, den Fokus gezielt auf die Handlungskoordination zwischen Akteuren in verschiedenen Akteurskonstellationen zu legen und sich zu fragen, wie die notwendigen Übersetzungsprozesse zwischen den Ebenen bzw. Nacherfindungsprozesse in den Schulen unterstützt werden können, und wie Schulleitungen wie auch andere schulische Funktionsträger unterstützen werden können, mit der Ambivalenz in ihrer Rolle umzugehen.

Dafür werden Lernräume verschiedener Dimensionen benötigt, die längerfristige Lernprozesse miteinander ermöglichen:

1. Lernräume für Akteure der gleichen Ebene, die aufgrund ihrer Funktion ähnlichen Problemstellungen gegenüberstehen, wie auch Lernräume für vertikales, ebenenübergreifendes Lernen, in denen unterschiedliche Interessen ausgehandelt werden können.
2. Lernräume innerhalb gleicher Kontexte, denn auch hieraus ergeben sich spezifische Problemstellungen. Das kann z.B. der Kontext einer Einzelschule sein oder auch ein regionaler Kontext.
3. Zuletzt – und das ist wohl die schwierigste Dimension – werden Lernräume zwischen Akteuren unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche benötigt, wie z.B. zwischen Schule, frühkindlicher Erziehung und Bildung, Jugendhilfe, soziale Stadtteilentwicklung, Wirtschaft, Kultur u.ä.

Wie sich diese Lernräume konkret ausgestalten können und welchen Beitrag die öffentliche Lehrerfortbildung und Schulberatung hierbei leisten kann, muss noch ausdifferenziert werden. Eine Möglichkeit wäre bspw., Lernnetzwerke für Lehrkräfte und FunktionsträgerInnen bereitzustellen wie das Hamburger Netzwerk der Ganztagschulkoordinatoren, in denen die Agentur für Schulbegleitung neben einer externen Moderation als Berater, Experte und zuweilen auch als Erinnerer der pädagogischen Zielorientierung von Veränderungen in der Schulorganisation auftritt.

Eine Herausforderung bei der Konzeption dieser Lernräume ist, dass Nacherfindungsprozesse Lernprozesse sind, die nur dann angestoßen werden können, wenn sie an den Widersprüchen und Diskrepanzen zwischen dem „Wollen“, „Können“ und „Sollen“ (vgl. Schimank 2000, 176ff.) der jeweiligen Akteure, d.h. an deren eigenen Bedürfnissen ansetzen.

Wichtig ist zudem, dass sich LehrerfortbildnerInnen und SchulberaterInnen darüber bewusst sind, dass sie eigene Interessen verfolgen und diese kritisch hinterfragen. Denn auch sie werden in Zeiten des Schulstruktur- und Schulorganisationswandels ihre Rolle in Interaktion mit anderen Akteuren weiter ausdifferenzieren müssen.

Stellt sich die öffentliche Lehrerfortbildung und Schulberatung diesen Herausforderungen, hat sie die Chance, als aktive Gestalter von Lehrerfortbildungsprozessen attraktive Angebote für Schulen zu unterbreiten, die ihre Chancen nutzen wollen, in Zeiten der Veränderungen von Schulorganisation und -struktur beste Ergebnisse zu erzielen.

*Stefanie Schmachtel, Dipl. Päd.,
promoviert zum Thema "Regional Governance im Bildungsbereich" an der Universität Hamburg,
Fachbereich Erziehungswissenschaft.
Kontakt: stefanie.schmachtel@gmx.net*

*Björn Steffen, Lehrer,
ist im Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Mitarbeiter der Agentur für
Schulbegleitung und zuständig für das Thema Ganztagschule.
Kontakt: bjorn.steffen@li-hamburg.de*

Literatur:

- BENZ, ARTHUR; LÜTZ, SUSANNE; SCHIMANK, UWE; SIMONIS, GEORG (2007): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. 1. Aufl., Wiesbaden: VS.
- BERKEMEYER, NILS ; FELDHOFF, TOBIAS ; BRÜSEMEISTER, THOMAS (2008): Schulische Steuergruppen – ein intermediärer Akteur zur Bearbeitung des Organisationsdefizits der Schule? In: LANGER, ROMAN (Hrsg.): ‚Warum tun die das?‘ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. 1. Aufl., Wiesbaden: VS, 149-172.
- BRÜSEMEISTER, THOMAS (2004): Schulische Inklusion und neue Governance – Zur Sicht der Lehrkräfte. Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- DALIN, PER; ROLFF, HANS-GÜNTER; BUCHEN, HERBERT (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Soest: Soester Verlagskontor.
- FEND, HELMUT (1986): „Gute Schulen – Schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, 78, 275-293.
- FUCHS, HANS-WERNER (2008): Educational Governance und Neue Steuerung: Grundsätze – Beispiele – Erwartungen. In: LANGER, ROMAN (Hrsg.): ‚Warum tun die das?‘ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. 1. Aufl., Wiesbaden: VS, 19-29.
- HEINRICH, MARTIN (2008): Wechselseitige Rationalitätsunterstellungen von Schulleitungen und Lehrkräften – zur Potenzierung von Ambivalenz in Schulentwicklungsprozessen. In: LANGER, ROMAN (Hrsg.): ‚Warum tun die das?‘ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. 1. Aufl., Wiesbaden: VS, 127-147.
- HUBER, STEPHAN (2008): Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In: LANGER, ROMAN (Hrsg.): ‚Warum tun die das?‘ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. 1. Aufl., Wiesbaden: VS, 95-126.
- KUSSAU, JÜRGEN (2007): Schulische Veränderungen als Prozess des „Nacherfindens“. In: KUSSAU, JÜRGEN; BRÜSEMEISTER, THOMAS (Hrsg.): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. 1. Aufl., Wiesbaden: VS, 287-303.
- KUSSAU, JÜRGEN; BRÜSEMEISTER, THOMAS (2007): Educational Governance: zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: ALTRICHTER, HERBERT; BRÜSEMEISTER, THOMAS; WISSINGER, JOCHEN (Hrsg.)(2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. 1. Aufl., Wiesbaden: VS. 15-54.
- KUSSAU, JÜRGEN; BRÜSEMEISTER, THOMAS (Hrsg.)(2007): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. 1. Aufl., Wiesbaden: VS.

KREISSEL, REINHARD (1993): Diskurskontexte und Umkontextuierungen. In: BONß, WOLFGANG; HOHLFELD, RAINER; KOLLEK, REGINE (Hrsg.): Wissenschaft als Kontext – Kontexte der Wissenschaft. Hamburg: Junius, 95-102.

SCHIMANK, UWE (2002): Neue Steuerungssysteme an den Hochschulen. Förderinitiative des BMBF: Science Policy Studies. Abschlussbericht, 31.5. 2002. Hagen: Ms

SCHIMANK, UWE (2000): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. Weinheim, München: Juventa.

In: Tagungsband zur Fachtagung „Veränderungen begleiten – Entwicklung gestalten.“ des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und des Hamburger Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 18.-20.6.08 in Hamburg