
Schulentwicklung als Organisationsentwicklung¹

Auf dem Weg zur guten Schule

Angesichts einer öffentlichen Schule, die sich immer mehr mit der Frage nach ihren Zielsetzungen und der Erfüllung ihres Auftrages konfrontiert sieht und im Rahmen von großen und eher reißerisch aufgemachten Artikelserien in Boulevardblättern »verrissen« wird, angesichts zunehmender Drogen-, Gewalt- und Disziplinprobleme auf Seiten der Schüler, angesichts von Motivationsschwierigkeiten, hoher Fluktuation und Symptommhäufungen unter Lehrern werden diese Zusammenhänge auch im Rahmen größerer Untersuchungen beleuchtet (Trier 1989, 1990). Ging man früher davon aus, daß die Curriculumentwicklung den Hauptaspekt einer »guten Schule« ausmacht (Trier 1989, 381), daß Unterricht durch Gestaltpädagogik oder TZI humanisiert werden sollte (Cohn 1985, Fatzner 1987, Osswald 1992), so ist heute immer klarer geworden, daß die Schule eigentlich nur als Gesamtorganisation entwickelt werden kann, indem auf den verschiedenen Ebenen wie Curriculum, Unterricht und Organisation (im Dreieck Strategie-Struktur-Kultur) gearbeitet wird. *Schulentwicklung muß folglich als Organisationsentwicklung betrachtet werden.* Dieser Zusammenhang, der momentan in der deutschsprachigen Schulentwicklungsliteratur hervorgehoben wird, ist in der amerikanischen Schulentwicklung schon seit langer Zeit betont worden. Als wichtige Ansätze seien benannt (ausführlicher s. Fatzner 1987):

1. Die *Oregon-Gruppe zur Organisationsentwicklung in Schulen* um Richard Schmuck und Philip Runkel (1977), die viele Klassiker zu diesem Thema publizierte, darunter das »Handbook of OD in Schools«.
2. Die große Bewegung zur Entwicklung von *Schulen als Netzwerken* oder Unterstützungssystemen, ausgehend von Forschungen zur »Qualität der guten Schule« mit den bekanntesten Vertretern John I. Goodlad (1965, 1974, 1990), Robert L. Sinclair (1987, 1989a, 1989b) und Seymour Sarason (1971, 1985). Sie alle haben große Netzwerke von Schulen quer über die Vereinigten Staaten aufgebaut mit Bezeichnungen wie »Partnership« (Goodlad) und »Coalition for better schools« (Sinclair).

Es ist erstaunlich, daß vor allem die Vertreter des Netzwerks-Ansatzes in der heutigen deutschen Literatur kaum bekannt sind, höchstens als Pflichtübung im Literaturverzeichnis aufgenommen werden, aber die Idee der Netzwerk-Schulen nur wenig praktiziert wird.

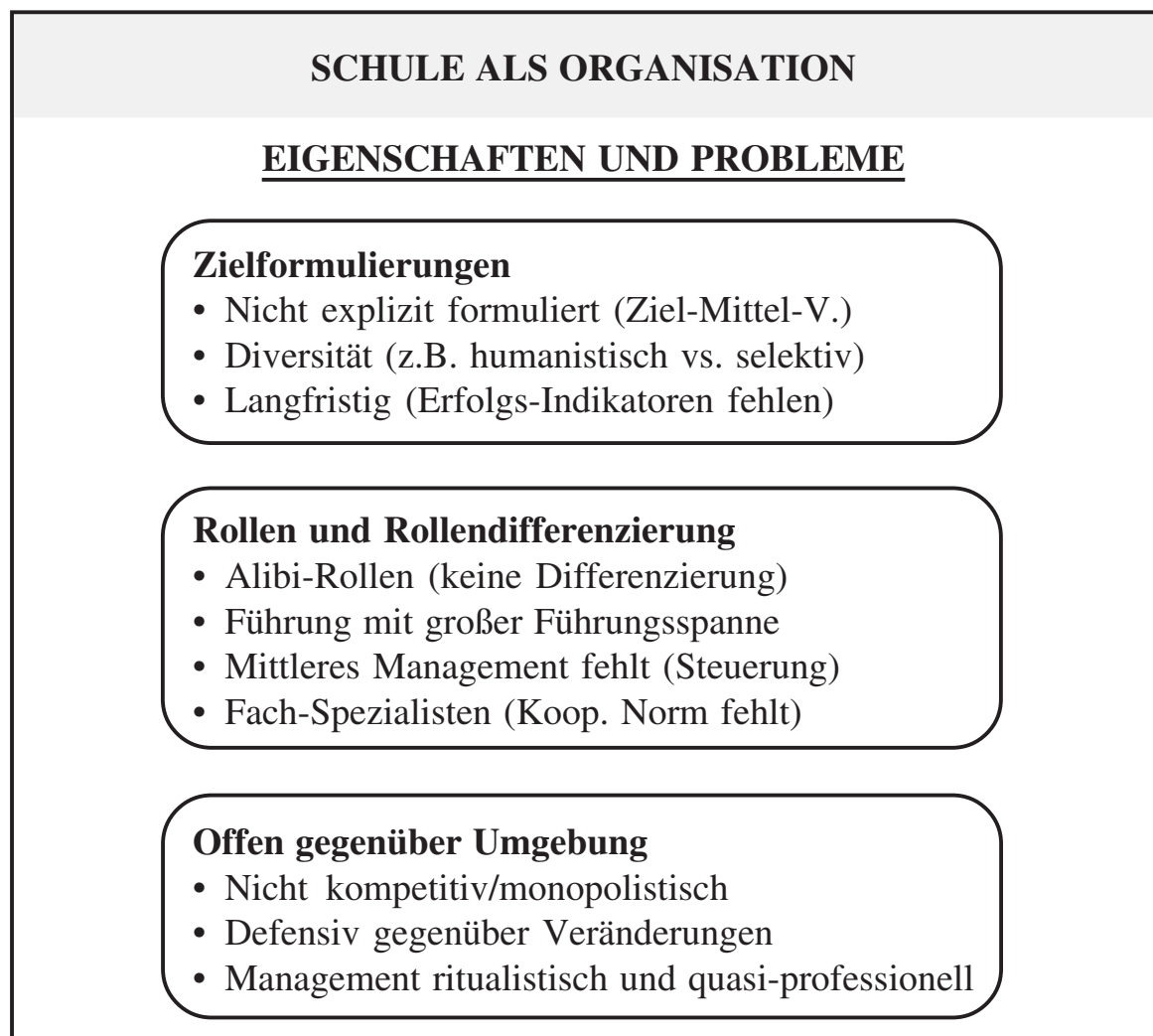
Diese bekannten Protagonisten der Schulentwicklung gehen allerdings davon aus, daß Organisationsentwicklung für die Entwicklung guter Schulen nicht ausreicht. Eine Einschätzung, die ich durch meine Erfahrungen und Beobachtungen in der Weiterbildung von Schulentwicklungsmoderatoren und durch Beratung von Schulen in Deutschland, in der Schweiz und in Österreich bestätigen kann. Es geht mir in diesem Beitrag auch darum, Möglichkeiten und Grenzen von Organisationsentwicklung als Schulentwicklung aufzuzeigen. Zudem möchte ich zeigen, wie heute das Etikett »OE« zum Teil benutzt wird, um unrealistische Heilserwartungen zu wecken. Als Illustration werden Sequenzen aus einem umfassenden Schulprojekt in Deutschland gegeben, das ich zusammen mit Mechtild Beucke-Galm vom Hessischen Institut für Lehrerfortbildung (HILF) durchführe. Bei der Illustration von mißlungener Schulentwicklung möchte ich auf Projekte zurückgreifen, die mir von betroffenen Lehrern oder Supervisoren geschildert wurden.

Zur Charakterisierung der Schule als Organisation

Will man in der Organisationsentwicklung Empfehlungen geben, wie eine Organisation zu entwickeln oder zu verbessern ist, so ist zuerst eine Charakterisierung der Organisation notwendig. Organisationen sind - im Sinne des Konstruktivismus - Konstruktionen oder soziale Erfindungen, die irgendwann im Laufe ihrer Gründungsgeschichte so konstruiert oder »gebaut« wurden. Das heißt, man könnte sie sich auch ganz anders vorstellen. Im Laufe eines Organisationsentwicklungsprozesses starte ich immer mit dieser Grundannahme, d.h. die Situations- oder Ist-Analyse soll begreifbar und bewußt machen, wie die Organisation »gebaut« ist, und ob dies Sinn macht oder noch immer Sinn macht. Jede Organisation besteht aus Menschen, die - was man leicht vergißt - Positionen und Funktionen einnehmen und Aufgaben erfüllen. Die Struktur der Organisation kann hierarchisch oder auch flach sein - ein Modewort, das heute im Zusammenhang mit der »Schlanken Organisation« immer öfter fällt. Jede Organisation sollte eine primäre Aufgabe haben, z.B. Dienstleistung, Herstellung eines bestimmten Produkts u.ä.. Jede Organisation verfügt über eine bestimmte Kultur in Form von Werten, Normen, Regeln und gemeinsam geteilten Grundan-

nahmen. All dies sind Aspekte, die im Rahmen eines OE-Prozesses gemeinsam überprüft werden.

Schulen als Organisationen unterscheiden sich von Industrie-Organisationen in vielerlei Hinsicht. Von daher sind auch neue Versuche, z.B. im Rahmen von Kienbaum-Gutachten in Nordrhein-Westfalen die Schulen den Eigenschaften von industriellen Unternehmen anzupassen, zum Mißerfolg verurteilt. Solche Gutachten, die als typische Beispiele von Expertenberatung angesehen werden müssen, können höchstens für die Durchsetzung unpopulärer politischer Entscheidungen des Kultusministers erhalten, wie z.B. Vergrößerung der Schulklassen. Abb. 1 charakterisiert Schulen in wichtigen Bereichen, nämlich in der Qualität und Art der Zielformulierungen, Stärke und Art der Rollendifferenzierung und in der Orientierung gegenüber der Umwelt.



© Fatzer 1993

*Abb. 1: Schule als Organisation
(im Unterschied zu industriellen Organisationen)*

Zusammenfassend muß sicher hervorgehoben werden, daß eine Problemstellung, die im Rahmen von Schulentwicklung aufgegriffen wird, die Zielunklarheit, die Rollenunklarheit der Mitglieder und das fehlende Mittelmanagement ist. Dies zeigt sich auch häufig dadurch, daß im Rahmen einer Situationsanalyse oder Erstdiagnose regelmäßig Management- oder Führungsprobleme zuoberst auf der Prioritätenliste stehen.

Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung

Organisationsentwicklung ist Wissenschaft, Technologie und Philosophie (Schein 1990), bei der mit Hilfe sozialwissenschaftlichen Wissens und eines Repertoires von Interventionsmethoden die Entwicklung einer Organisation gezielt unterstützt wird. Ich möchte drei Beschreibungen geben (s. Fatzer 1987), die von verschiedenen wichtigen Protagonisten stammen:

»Organisationsentwicklung ist ein Prozeß, der normalerweise von einem Spezialisten angeleitet wird, der Gruppen in Organisationen hilft, bessere Formen des Operierens zu entwickeln.

Organisationsentwicklung ist ein (1) geplantes, (2) organisationsumfassendes und (3) von oben gelenktes Unterfangen, um (4) die Effizienz und die Gesundheit der Organisation zu verbessern durch (5) geplante Interventionen in den »Organisationsprozeß« unter Zuhilfenahme von sozialpsychologischem Wissen und Instrumenten.« (Fatzer 1987, 196; nach: Beckhard 1969, 9)

Historische Ausführungen zum Gebiet der Organisationsentwicklung möchte ich hier aus Platzgründen weglassen (s. dazu: Fatzer 1987, 1990, 1992, 1993). Ich habe vorher bereits angeführt, daß häufig Schulentwicklung mit der OE von Schulen gleichgesetzt wird. Daß dies zu kurz greift, kann man bei der Beschreibung des wichtigen Ansatzes von Goodlad sehen (s. Fatzer 1987):

- Dialog
- Entscheidungsprozeß oder Planung
- Aktion
- Auswertung (oder Evaluation)

Dialog bezeichnet den Interaktionsprozeß aller Schulmitglieder über Schulorganisation, Lehrpläne und Unterricht. Dialog ist die Form, welche gewählt wird, um sich mit Bedürfnissen, Themen und Problemen zu befassen.

Entscheidungsprozeß oder *Planung* bezeichnet den nächsten Schritt, in dem verschiedene Aktionspläne entworfen und gegeneinander abgewogen werden.

Aktion bezeichnet den Prozeß, durch den die Pläne und Entscheidungen in die Tat umgesetzt werden, um Selbst-Erneuerung zu erreichen.

Auswertung oder Evaluation bezeichnet Aktivitäten, in denen die Schulmitglieder herausfinden, wie gut die Schule funktioniert und wie sich die Entscheidungen und Aktionen ausgewirkt haben.

In der Anfangsphase des Projekts hatten das zentrale Büro der »Liga« und die Mitarbeiter vornehmlich die Aufgabe der externen Berater, welche den einzelnen Schulen halfen, diesen Prozeß in Gang zu setzen. In einer mittleren Phase verlagerte sich diese Aktivität immer mehr auf die Schulen selbst; die einzelne Schule übernahm auch die Rolle der »Peer-Group« oder des Unterstützers oder Animators für neu hinzukommende Schulen.

In einem Nachfolgeprojekt zur »Liga kooperierender Schulen« begann *Goodlad* 1979 in einem noch ehrgeizigeren Rahmen das »Partnerschafts-Projekt«, das ich in seinen Anfangsstadien selbst miterlebte, und bei dem er im Unterschied zur Liga nicht mit den Schulleitern, sondern noch eine Stufe höher, mit den Schulpflegepräsidenten (»Superintendents«) einstieg; dies aus der Erfahrung heraus, daß im Liga-Projekt sehr viel Widerstand gegen Veränderung von diesen Präsidenten her entstanden war, welche viele der Schulleiter nicht voll unterstützten.

Ausgangspunkt für das »Partnership«-Projekt war eine weitere Querschnittstudie über eine repräsentative Anzahl von amerikanischen Schulen gewesen, welche 1984 unter dem Titel »Ein Ort mit dem Namen Schule« (»A Place Called School) erschien.

Betrachtet man *Goodlads* Ansatz der Bildung von Netzwerken, so läßt sich schlußfolgernd folgendes zusammenfassen:

Eine Stärke seines Ansatzes liegt sicher in der richtigen oder realistischen Einschätzung der Dauer, welche grundlegende Veränderungen der Innovationen an Schulen brauchen. Zudem geht er richtigerweise davon aus, daß Neuerungen, die von außen an Schulen herangetragen werden, nur in den wenigsten Fällen übernommen werden.

Eine weitere Stärke liegt in der Konzentration auf die einzelne Schule als Einheit der Veränderung. Ebenfalls richtig ist die Feststellung, daß lokalen Schulstrukturen die Fähigkeit zur Identifikation von Problemen, der Erarbeitung von Aktionsplänen und dem Ausprobieren von Lösungen fehlt. Schulentwicklung muß also zuerst hier ansetzen, auch wenn das die Mitarbeiter der einzelnen Schulen zunächst nicht einsehen und finden, sie könnten dies doch alles selbst lösen. Hier ist auch das Bild der »Kultur« einer Schule richtig, das übrigens von einem weiteren, sehr wichtigen Innovator in amerikanischen Schulen, *Seymour Sarason* (1971) im Titel seines wichtigsten Buches hervorgehoben wird.

Zudem ist eine weitere Stärke dieses Ansatzes im Aufbau von Verbindungen (»linkages«) zwischen den isolierten Schulen und im Errichten von Unterstützungssystemen zu sehen. Auch ist der Ansatz flexibel genug, um mit den lokalen Gegebenheiten jeder einzelnen Schule zu arbeiten.

Einige Begrenzungen dieses Ansatzes sind darin zu sehen, daß recht viel finanzielle Unterstützung von außen beschafft werden muß, was in diesem Fall nur durch das Engagement von *Goodlad* und durch das hohe Prestige der Universität Los Angeles gelang. Wo eine solche Voraussetzung fehlt, wird es schweurig. Zudem mag der generelle Prozeß mit den vier Merkmalen vielen Beteiligten zu unspezifisch sein.

Auch im Zusammenhang mit diesem Ansatz verweise ich auf die spannende Lektüre von Goodlad (1975, 1984).« (Fatzer 1987, 200ff.)

Etwas weniger weitgreifend, aber bekannter, ist der klassische OE-Ansatz in Schulen der Oregon-Gruppe um Richard Schmuck.

»Organisationsentwicklung ist ein konzeptioneller Rahmen und eine Strategie, um Schulen zu helfen, die Anforderungen einer sich schnell wandelnden pluralistischen Gesellschaft zu erfüllen. Dies umfaßt eine Theorie und ein Handwerkszeug (von Methoden), um Schulen zu helfen, sich selbst erneuernde und sich selbst steuernde Systeme von Menschen zu werden. Organisationsentwicklung hilft Schulen in ihrem Versuch, das gegenseitige Verständnis, das Engagement und die Mitarbeit von Professionellen, Eltern, Schülern und Bürgern zu vergrößern.« (Arends/Phelps/Schmuck 1973, 10; zit. nach: Fatzer 1987, 196)

In eine ähnliche Richtung wie Goodlad geht der Schulentwicklungsansatz von R.L. Sinclair, einem Schüler von Goodlad, der umfassend über die ganzen Vereinigten Staaten die »Coalition for better schools« aufgebaut hat. Ausgangspunkt für eine gute Schule ist die Fähigkeit von Schulen, mit marginalen Schülern aller Schattierungen umgehen zu können und Ihnen eine Chance zum Lernen zu geben. Sinclair (1989) hat seinen Ansatz ausführlich vorgestellt.

Rollenprobleme von internen Schulentwicklungsmoderatoren

In meinen diversen Weiterbildungen für Supervisoren/OE-Berater und Schulentwicklungsmoderatoren ist immer wieder klar geworden, wie schwierig die Rolle des internen Schulentwicklers oder Schulpsychologen ist. Es entstehen die unterschiedlichsten Rollenprobleme, die vor allem ihre Auswirkungen haben, wenn Widerstände im Prozeß der Schulentwicklung auftauchen.

Wenn einmal die verschiedenen Projektgruppen installiert sind, die sich zu den einzelnen Problemthemen gebildet haben, z.B. zum pädagogischen Konzept, zur Schulleitung, zum Schulleben, zur Bilanzierung, die in der Projekt-Steuergruppe koordiniert und gesteuert werden, kommt es zu dem Punkt, daß ein hohes Maß an Irritation entsteht, weil die Projektgruppen eine große Anzahl von Empfehlungen und Aktionen erarbeiten, die dann in Form von Beschlüssen umgesetzt werden müssen.

Wir haben diese Phase in einem deutschen Gesamtschulprojekt als Schnittstellen- und Rollenproblematik eindrücklich erlebt, bei dem ich zusammen mit einer Kollegin der Lehrerfortbildung den Prozeß begleitete. Der Widerstand zeigte sich in der Fragestellung, ob die Steuerungsgruppe

die Erlaubnis hat, den pädagogischen Tag für die Plenumsarbeit auf einen schulfreien Samstag zu setzen. Hier lautete die klare Antwort des externen Prozeßberaters, daß die Entwicklung der eigenen Schule oder Organisation in den Händen des Kollegiums liege und daß von daher dieses selbst zu entscheiden hätte.

Die Steuerungsgruppe hatte den Status eines »Super«-Schulleitungsteams mit übergeordneter Leitungsfunktion übernommen, so daß die Kollegen erheblich verunsichert waren, zumal sich der vorher massiv kritisierte Schulleiter stark zurückhielt.

Als interne Moderatoren hätten wir nicht die Möglichkeit gehabt, eine derart neutrale Position einzunehmen. Durch die Zusammenarbeit von halb-interner Moderatorin und einem gänzlich externen Moderator war es möglich, dem Kollegium einen »Spiegel« vorzuhalten.

Bei *internen Moderatoren*, wie es öfters durch Schulpsychologen oder Schulpsychologinnen versucht wird, arbeitet der Moderator sehr häufig ohne expliziten Auftrag. Wenn in einem Schulentwicklungsprozeß Widerstand entsteht, kann aus der *externen Position* darauf hingewiesen werden, daß die Schule als Gesamtorganisation beschlossen hat, in einen Entwicklungsprozeß einzutreten. Bei internen Moderatoren entsteht auch häufig das *Problem der Akzeptanz*, und da Lehrer häufig Beratung in einer Art professionellem Reflex als »Belehrung« empfinden, ist es günstig, wenn *externe Berater* z.T. als Vertreter anderer Berufsfelder mit Schulmoderatoren zusammenarbeiten. Dies ist eine *externe Strategie*, die z.B. Kollegen am ULEF in Basel mit gutem Erfolg (Osswald 1990) einsetzen, da solche Moderatoren auch die Arbeitswelt einbringen können.

Ich möchte hier aus Platzgründen nicht breiter auf dieses Schulentwicklungsprojekt eingehen (s.a. Aufsatz von Beucke-Galm im vorliegenden *Trias-Kompaß*).

Mißlungene Schulentwicklung

Ein Beispiel mißlungener Schulentwicklung wurde mir im Rahmen einer Supervision durch eine betroffene Kollegin geschildert. Es handelt sich um eine Schule der Erwachsenenbildung in Zürich. Der ganze Prozeß startete mit der Projektidee »Erwachsenenbildung für das Jahr 2000« im Rahmen einer Tagung. Diese wurde durch einen externen Moderator angeleitet, der allerdings erst drei Wochen vor dem Termin als Lückenbüßer für den eigentlich designierten OE-Berater einsprang, da sich dieser im letzten Moment zurückgezogen hatte.

Die Lehrerinnen und Lehrer wurden aufgefordert, sich ihre Schule der Zukunft im Sinne von Visionen auszumalen. Diese Übung war als Startidee gut, führte aber dazu, daß die Beschäftigung mit der gegenwärtigen Situation der Schule weggeschoben und verdrängt wurde.

Der Schulleiter (»postmoderner Spät-Achtundsechziger«), der seine Führungsunfähigkeit direkt zur Organisationsphilosophie erhob (»Aus der Not eine Tugend machen«) und sich als »weicher Macho-Mann« ein Leitungsteam gewünscht hätte, lancierte das Projekt als »sein Kind« und holte zu diesem Zweck Didaktiker und eine Projektleiterin, die das Ganze als interne Weiterbildungsmaßnahme für die LehrerInnen propagierte. Aus der Außen- sichtsicht der Supervision wurde nach kurzer Zeit klar, daß hier unter dem Deckmantel eines Schulentwicklungsprojektes eine neue Leitungsstruktur installiert wurde, die darin kulminierte, daß die Projektleiterin zur Frauenbeauftragten erhoben wurde. Sehen wir solche neugeschaffenen Rollen als den Versuch der Organisation, ein Problem (in dem Fall das »Frauenproblem«) zu lösen, so etablierte sich die Steuerungsgruppe als neues »geheimes« Leitungsteam. Die betroffene Kollegin realisierte im Rahmen des Supervisionsprozesses immer mehr, wie die Frauenanliegen damit von der offiziellen Ebene wegdelegiert wurden, so daß z.B. Entscheidungen nicht mehr im Gesamtkollegium getroffen wurden, sondern nur noch bilateral zwischen dem Schulleiter, der Frauenbeauftragten und den jeweiligen Lehrern. Da 75% der Lehrer nicht Festangestellte, sondern Lehrbeauftragte für jeweils ein Semester waren, wurde die Verunsicherung der Lehrerschaft massiv. Der OE-Berater spielte das Spiel insofern mit, als er am Schluß ebenfalls Mitarbeiter der Organisation wurde und damit als Berater unnütz für das System und überflüssig wurde. Nevis hebt in seinem Klassiker »Organisationsberatung« (1988) zu Recht hervor, *daß ein Berater nur dann sinnvoll Berater sein kann, wenn er einen Unterschied macht*. Wenn er gleich wird wie das Klientensystem, dann spricht die Gestalttherapie von Konfluenz, nämlich dem Zusammenfließen zwischen Klienten- und Beratungssystem. Wichtig ist zu sehen, daß dadurch die Entwicklung der Schule gestoppt wird, indem eine Schattenorganisation aufgebaut wird. Die Schule kann in solchen Fällen nur einen weiteren Entwicklungsschritt unternehmen, indem sie den Berater entläßt.

Grenzen von Organisationsentwicklung in der Schule

Schulentwicklung, schulinterne Fortbildung oder OE in Schulen läuft heute Gefahr, als Allheilmittel für die Schwierigkeiten von Schule angeboten zu werden. Wenn Erwartungen so hoch geschraubt werden, dann kann

die Enttäuschung nur umso größer sein, oder manchmal auch der Widerstand im Klientensystem.

OE ist eine sehr kostenintensive Maßnahme, und in den USA ist diese Form der Schulentwicklung u.a. aus finanziellen Gründen an Grenzen gestoßen. Ein Bildungssystem kann es sich kaum leisten, jede Schule durch eine OE-Begleitmaßnahme zu entwickeln. Dies spricht dafür, den amerikanischen Ansatz der Schulnetzwerke voranzutreiben, der letztlich der Selbsthilfeidee entspringt. Die notwendigen Rahmenbedingungen habe ich genannt (s. Fatzer 1987).

Organisationsentwicklung kann nicht bildungspolitische Fehlentscheidungen korrigieren. OE-Maßnahmen stoßen an diesem Punkt an Grenzen. Bildungspolitische Probleme müssen dort gelöst werden, wo sie kreierte wurden. Beim oben vorgestellten OE-Beispiel handelte es sich um eine Gesamtschule, bei der von den OE-Berater ernsthaft die Frage gestellt werden mußte, ob das Schulkonzept noch angemessen sei oder ob es nicht den Anforderungen der Umwelt angepaßt werden müßte.

OE kann keine bildungspolitischen Entscheidungen abnehmen. Wir befinden uns nicht nur politisch oder gesellschaftlich, sondern auch bildungsmäßig in einem »Zeitalter der Unübersichtlichkeit«. Von daher ist der Rückfall in pädagogischen Fundamentalismus, wie er durch einige fundamentalistisch-faschistoide Psycho-Sekten in der Schweiz und in Deutschland propagiert wird (s. z.B. VPM - Verein für Psychologische Menschenkenntnis), nichts Überraschendes. Gerade wegen der komplexen Probleme ist es verführerisch, OE als simples Hilfsmittel zu nehmen. So wurde sie in Nordrhein-Westfalen eingesetzt, wo eine »renommierte« Unternehmensberatungsfirma ein Gutachten zur Lage der Schule verfaßte, das im bekannten Strickmuster solcher Firmen in einem Katalog von Maßnahmen gipfelte, der die Schule mit Hilfe von Managementprinzipien und von Rationalisierungsvorschlägen »schlanker« machen sollte - Maßnahmen und Prinzipien, die wohl einem Unternehmen gut anstehen, die aber für Schulen völlig weltfremd sind. Allerdings benutzt jetzt das Kultusministerium diese Empfehlungen und setzt sie um - die Berater stehen als Umsetzungshilfen nicht zur Verfügung. Es ist allerdings immer wieder erstaunlich, wie viele Unternehmen und Verwaltungen trotzdem solche Maßnahmen, die ein negatives Beispiel von Expertenberatung darstellen, einsetzen.

Schulentwicklung, professionell ausgeführt, kann allerdings zur langfristigen Zielsetzung, nämlich der lernfähigen Schule, viel beitragen und stellt einen notwendigen Entwicklungsschritt (nach der Humanisierung von Unterricht durch TZI, Gestaltpädagogik und andere Verfahren) auf dem Weg zur guten Schule dar.

Anmerkungen

- ¹ Ich danke für die gute Zusammenarbeit und die intensiven Anregungen meinen Freunden und Kollegen Robert L. Sinclair (UMass, Amherst), John I. Goodlad (University of Washington, Seattle), Peter Senge (MIT, Boston), Chris Argyris (Harvard Business School, Cambridge), Hans Gehrig und Roger Vaissière (Pestalozzianum Zürich) und Mechtild Beucke-Galm (HILF, Wiesbaden).

Literatur

- R. Bätz/J. Wissinger (1992) Die Schule läßt sich nicht von oben regieren, *Beiträge zur Lehrerbildung 1*
- H.Ch. Berg H.Ch./U. Steffens (Hrsg.) (1991) Schulqualität und Schulvielfalt, Wiesbaden
- O.A. Burow (1990) Grundlagen der Gestaltpädagogik, Dortmund
- G.R. Bushe/A.B. Shani (1991) Parallel learning structures, Reading
- R. Cohn (1985) Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion, Stuttgart
- P. Dalin/H.G. Rolff (1990) Institutionelles Schulentwicklungsprogramm, Soest
- P. Dalin (1986) Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung, Paderborn
- G. Diem-Wille (1986) Zusammenarbeit im Lehrkörper, Wien
- G. Fatzer (1987) Ganzheitliches Lernen; 1993⁴, Paderborn
- G. Fatzer (Hrsg.) (1990) Supervision und Beratung; 1993⁴, Köln
- G. Fatzer (Hrsg.) (1993) Organisationsentwicklung für die Zukunft, Köln
- W. Ghory (1992) Connecting. The newsletter of the coalition for better schools, Amherst
- J.I. Goodlad (1984) A place called school, San Francisco
- J.I. Goodlad (1990) Teachers for our nation's schools, San Francisco
- U. Greber u.a. (Hrsg.) (1991) Auf dem Weg zur guten Schule, Weinheim
- L. Horster (1991) Wie Schulen lernen können. *Schulmanagement 2*
- U. Isenegger (1977) Schulen und Schulsysteme, München
- H. Kündig (1979) Kommunikation und Kooperation in der Schule, Zürich
- W. Looss (1993) Coaching für Manager; 3. Aufl, Landsberg
- E. Osswald (1990) Gestalten statt verwalten, Bern
- E. Osswald (1992) Die lebendige Schule und ihre Schulleitung, Bern
- W. Pallasch (1992) Supervision, München
- Pestalozzianum (Hrsg.) (1992) Jahrbuch 1991: Schulentwicklung, Organisationsentwicklung, Zürich
- E. Philipp (1992) Gute Schulen verwirklichen, Weinheim

- E. Philipp/H.G. Rolff* (1990) Schulgestaltung durch OE, Braunschweig
Renner-Institut (Hrsg.) (1992) Schulautonomie. Eine Tagung, Wien
Ph. Runkel (1980) Organizational renewal in a school district, Eugene
H.G. Rolff (1991) Schule als soziale Organisation. *Schulmanagement 2*
S. Sarason (1971, 1982) The culture of the school and the problem of change, Boston
R. Schmuck (1977) The second handbook of OD in schools, Eugene
R.L. Sinclair (1987) Reaching marginal students. A primary concern for school renewal, New York
R.L. Sinclair (1989a) Ziele für die Verbesserung der Lehrerausbildung und Schulentwicklung in den USA. *Beiträge zur Lehrerbildung 3*
R.L. Sinclair (1989b) Das Letzte zuerst. *Beiträge zur Lehrerbildung 3*
A. Strittmatter (1989) Der seminaristische Weg der Primarlehrerausbildung. Lehrerbildung in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung 3*
A. Strittmatter (1992) Die Schule von morgen ist eine teilautonome, geleitete Schule. *Beiträge zur Lehrerbildung 1*
U. Trier (1989) Schulforschung und -entwicklung in der Schweiz: Folgerungen für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung 3*
R.W. Tyler (1992) Improving school effectiveness, Amherst