

Neue Länder – Neue Schule

Böttcher, Wolfgang

First published in:

Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 42. Jg., Heft 12, S. 5 - 8, Bochum 1991

Münstersches Informations- und Archivsystem multimedialer Inhalte (MIAMI)

URN: urn:nbn:de:hbz:6-17489430684

Neue Länder – Neue Schule

Wolfgang Böttcher

Debatten und politisches Handeln in „Sachen Schule in den neuen Ländern“ haben sich vor allem auf die Schaffung eines neuen Schulrechts sowie die Gestaltung und Fixierung von Personalrichtwerten für die Lehrerversorgung bezogen. Wären dabei nicht so viele Merkwürdigkeiten zu registrieren, wäre dabei nicht soviel an Uninformiertheit zum Vorschein gekommen, wären nicht manche Aspekte zu oberflächlich, manche Konsequenzen gar nicht bedacht worden, man hätte vielleicht noch wohlwollend übersehen können, daß die Auseinandersetzung um das, was im Unterricht tagtäglich passiert, viel zu kurz gekommen ist.

Hau ruck, ruck, zuck!

In einem Schreiben „an die Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher im Lande Mecklenburg-Vorpommern“ vom 20. 12. 1990 (ohne Weihnachtswünsche!) spricht der Kultusminister davon, daß eine „gründliche Diskussion“ u. a. über die zukünftigen Schulstrukturen zu führen sei. Mit einem endgültigen Schulgesetz sei daher erst in „frühestens in einem bis zwei Jahren nach breiter öffentlicher Diskussion“ zu rechnen (Wutzke 1990, S. 1).

Man hätte den Eindruck bekommen können, der Kultusminister wolle nichts überstürzen, er wolle die Diskussion und damit den Wandel der Schulstrukturen möglichst lange offenhalten, er beabsichtige, die Schulstrukturen durch öffentlichen Diskurs demokratisch zu legitimieren, eine längere Bedenkzeit einzuräumen zur Prüfung der vielen Fragen, die anstanden. Alles falsch: Zentrale Entscheidungen können offenbar auch ohne die angekündigte Diskussion gefällt werden. Was Erziehungswissenschaftler und Bildungsforscher, Bildungsplaner und Bildungspolitik in der Alt-BRD – auch gerade wieder aktuell – kontrovers diskutieren, ist für Wutzke schon im Dezember 1990 entschieden: Das gegliederte Schulwesen ist die Form, in der demokratische Erneuerung vollzogen werden soll. Bereits seinerzeit stand fest, was dann auch später im „Schulreformgesetz“ nachzulesen ist.

Das Beispiel Mecklenburg-Vorpommern ist willkürlich gewählt. Wenn auch nur Sachsen ein neues Schulgesetz hat, die anderen vier neuen Bundesländer hingegen erst Schulreformgesetze im Status von Vorschaltgesetzen, bezüglich des Aufbaus der künftigen Schulsysteme sind grundlegende Entscheidungen getroffen. Wenn auch in diesem oder jenem Kultusministerium herausgestellt wird, man sei dabei einen eigenen Weg gegangen, oder man habe etwas ganz Neues geschaffen – Klappern gehört schließlich auch zum politischen Handwerk –, meine Diagnose heißt ganz anders: im Osten nichts Neues. Wo importierte Staatssekretäre mit ihren West-Konzepten auf Bürokraten treffen, die geflissentlich (auch sich selbst) beweisen wollen, daß sie umzudenken in der Lage sind und die das Alte ja schon immer kritisiert haben, wo Schulrechtplagiatoren an einem Tisch sitzen mit Ideolo-

gen, die am Menschen drei verschiedene Arten von Begabung erkannt haben (die Hauptschul-, die Realschul- und die Gymnasiumbegabung), dann kann man tatsächlich nichts Überraschendes erwarten. Und wenn dann noch – auch bedingt durch den Einigungsvertrag – alles unter Zeitdruck passiert, dann wird – ruck, zuck – der Westen kopiert, dann wird – hau ruck – ein fremdes System ungeprüft übergestülpt. Wohlgermerkt: Nicht die westlichen Industrieländer werden zum Maßstab, auf die westlichen Bundesländer ist der kurzsichtige Blick gerichtet.

Früh sortiert

Eine Anekdote: In einem Kreis des Landes Sachsen-Anhalt wurden die Bürger befragt, wie sie sich ihr zukünftiges Schulsystem vorstellen. Obwohl anonym, hat ein kreisbekannter CDU-Funktionär seinen Namen auf den Fragebogen geschrieben. Vier Modelle eines zukünftigen Schulwesens werden ihm vorgestellt, er entscheidet sich parteigehorsam für das Modell, das nach der vierjährigen Grundschule ein Gymnasium und eine Sekundarschule vorsieht. Ganz zum Schluß läßt dann der Fragebogen Raum für Bemerkungen, Fragen, Vorschläge, und hier schreibt der Befragte: „Viele sind Spätentwickler, deshalb wäre es meiner Meinung nach zu früh, die Kinder nach Klasse 4 zu sortieren.“

Aus der wissenschaftlichen Literatur ist mir keine Quelle gegenwärtig, aus der hervorgeht, man könne mit ziemlicher Sicherheit vorhersagen, welche Begabungen und Interessen zehnjährige Kinder in ihren nächsten Lebensjahren ausbilden und wie gut oder schlecht sie mit schulischen Anforderungen zurecht kommen werden. Folglich ist mir auch die Existenz eines Kompendiums nicht bekannt, das diagnostisch ungeschulten Eltern und Grundschullehrer(inne)n die Instrumente für eine solche Prognose an die Hand geben würde. Tatsächlich orientieren die Eltern sich bei den Schulabschlußwünschen für ihre Kinder dann auch an ihren eigenen Bildungsfolgen, und die Grundschullehrer(innen) sprechen in der Regel nur mit großer Vorsicht Schullaufbahnpfehlungen aus. In vier der fünf neuen Bundesländer wird in Zukunft aber von Eltern, und Lehrerinnen eine weitreichende Entscheidung früh verlangt werden, denn nach einer gemeinsamen vierjährigen Grundschulzeit werden die Kinder auf verschiedene und hierarchisch gestufte Bildungsgänge verteilt. Lediglich das Land Brandenburg hat sich an Berlin orientiert (nicht nur die Geographie, sondern ganz sicherlich auch die politische Orientierung der dortigen Landesregierung hat das gefördert): Hier bleiben die Kinder immerhin sechs Jahre lang in einer gemeinsamen Grundschule. Man muß ja nicht immer auf die Nachbarn schauen, aber wer das Schulsystem in der BRD mit dem anderer Industrienationen vergleicht, der wird feststellen müssen, daß damit lediglich Berlin und Brandenburg Schulstrukturen aufweisen, die nicht ganz aus dem internationalen Standard herausfallen.

Oben – Mitte – Unten

Mecklenburg-Vorpommern orientiert sich vorbehaltlos am Modell der traditionellen Dreigliedrigkeit. Hier soll es Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien geben, drei Schulformen mit unterschiedlich anspruchsvollen und unterschiedlich langen Bildungslaufbahnen. Dank bisher relativ liberaler Genehmigungspraxis konnten sich meines Wissens hier 22 Gesamtschulen als Versuchsschulen einrichten. In Thüringen und Sachsen-Anhalt haben wir eine Variante dieser Dreigliedrigkeit. Bis hierhin ist die Nachricht von der Krise der Hauptschule offenbar vorgedrungen. Neben dem Gymnasium steht hier nur eine Schule, die getrennte Hauptschul- und Realschulzüge einschließt.

In Sachsen gibt es neben der höheren Schule (Gymnasium) die tiefere Schule, die euphemistisch Mittelschule heißen wird. Ab Klasse 7 beginnt hier eine auf verschiedene Abschlüsse (Hauptschulabschluß, Realschulabschluß) abzielende strenge Differenzierung. Dieses Modell (eher wohl eine Variante der Dreigliedrigkeit als ein reines zweigliedriges System) mache, so die mir nicht nachvollziehbare Logik der Regierenden, die Gesamtschule überflüssig. Bessere Chancen hat die Gesamtschule in Brandenburg. Jedoch wird sie sich auch hier in Konkurrenz zum Gymnasium und auch der Realschule befinden, die eingerichtet werden, wenn Eltern dies wünschen. Wo Gesamtschulen ortsnahe gymnasiale Konkurrenz haben, besteht die Gefahr, daß erstere Opfer eines „Absahn-Effekts“ werden (viele der „besten“ Grundschüler werden das Gymnasium wählen) und schließlich de facto nichts anderes sind als die sächsischen Mittelschulen; freilich mit anderem Namen.

Durchlässigkeit, also ein problemloses Hin- und Herwechseln zwischen den einzelnen Bildungsgängen ist zwar in dem einen oder anderen Schulgesetz zum Programm gemacht worden, aber wieso sollte in den neuen Bundesländern klappen, was in den alten nicht funktioniert. Durchlässigkeit ist nicht das Zauberwort, das die hierarchisch konzipierten Bildungsgänge öffnet und das Chancengleichheit im Bildungswesen herstellen kann, Durchlässigkeit ist nichts anderes als fauler Zauber.

Von der alten Schulstruktur der DDR kommt – mit der Ausnahme Brandenburg – nichts mehr vor, als habe es die polytechnischen Oberschulen als Schulen für alle Kinder und die erweiterten Oberschulen (wenn man so will, eine abgekoppelte gymnasiale Oberstufe) überhaupt nie gegeben. Nicht ein Umbau, erst recht nicht ein demokratischer Ausbau wird betrieben, nein, das alte Schulsystem kommt in den Programmen gar nicht mehr vor. Auch das ist eine Art der Vergangenheitsbewältigung.

Jetzt kann gewählt werden

Und noch eine Anekdote: Mit stolzgeschwellter Brust referiert der Schulrat die Vorzüge des neuen Schulsystems in Mecklenburg-Vorpommern. Das sei der Inbegriff der Freiheit, daß die Einheitsschule endlich ein Ende habe, daß es nun drei Schulformen gäbe. Er wird konkret: Am Standort

A wolle er die Hauptschule einrichten, am Standort B die Realschule, am Standort C das Gymnasium. Wie denn ein Schüler, der in der Nähe von A wohnt, den Schulweg zum Gymnasium bewältigen könne, wollte ein Zuhörer wissen und wie denn überhaupt sicherzustellen sei, daß die einzelnen Schulen eine angemessene Schülerzahl hätten, fragte ein anderer. Kein Problem für den weisen Politiker, denn selbstverständlich gehen die Schülerinnen und Schüler im Einzugsbereich von A zur Hauptschule, diejenigen im Einzugsbereich von B zur Realschule und die im Einzugsbereich von C zum Gymnasium.

Wir müssen dies nochmal in Erinnerung rufen: Das Schulsystem der DDR bestand vorwiegend aus einzügigen oder zweizügigen polytechnischen Oberschulen, die einen mit bis zu zwölf, die anderen mit bis zu 24 Raumeinheiten. Wenn nun die Grundschulen wohnortnah untergebracht werden sollen, und das ist in der Regel aus guten Gründen geplant, wenn also an jedem alten Schulstandort eine Grundschule erhalten werden soll, dann kann man in der Regel aus den übriggebliebenen Räumen nur noch wenig machen. Eine ehemals zweizügige polytechnische Oberschule faßt mit Mühe eine dreizügige Sekundarstufen-I-Schule oder ein zweizügiges Gymnasium nur dann, wenn die Grundschule woanders untergebracht wird. In die ehemals einzügige polytechnische Oberschule läßt sich nicht einmal eine zweizügige Schule der Sekundarstufe I unterbringen. Wenn wir jetzt noch bedenken, daß sich aufgrund erheblicher Reduzierungen der Lehrerstellen die Klassenfrequenzen auf das Niveau der alten Bundesländer erhöhen werden, in vielen der existierenden Schulen die Klassenräume aber so viele Schülerinnen und Schüler gar nicht fassen können, stellen sich zwangsläufig weitere Probleme ein. Die Verstärkung der äußeren Differenzierung als pädagogischem Prinzip steigert den Raumbedarf noch. Der Effekt ist der, daß trotz eines erheblich gestiegenen Raumbedarfes an vielen Schulen Räume leerstehen werden. Es geht gar nicht anders. Raumverschwendung einerseits, Raumknappheit andererseits, wenn nicht groß angelegte Bauprogramme gestartet werden, und für die Schülerinnen und Schüler zwangsläufig längere Schulwege.

Bislang waren die Schulgesetze nur Papier, versprochen Freiheit, nun werden sie übersetzt in die Wirklichkeit, und die Menschen werden merken, was sie bedeuten: Es wird sich ein hoher Druck auf die Grundschulen einstellen. Aufgrund der frühen Selektion beim Übergang in die S I sind Schülerinnen/Schüler, Eltern und Lehrerinnen/Lehrer auf diesen wichtigen Entscheidungspunkt hin orientiert, der für die zukünftigen Schulkarrieren der jungen Menschen mitentscheidende Bedeutung hat. Auch auf vielen S I-Schulen wird ein hoher Selektionsdruck lasten, wenn sie bei kleiner Schülerzahl separate Haupt- und Realschulzüge führen müssen. Wegen der typenspezifischen Ausdünnung der Bildungsangebote ergeben sich für die meisten Schüler und Schülerinnen zwangsläufig längere Schulwege. Es werden sich regionale Disparitäten einstellen.

Die Schulgesetze antizipieren teilweise die Organisationsprobleme der Gliedrigkeit: Kooperationen zwischen verschiedenen Schultypen sind vielfach vorgesehen, auch die

Kopplung einer einzügigen Grundschule mit einer sogar nur einzügigen Sekundarstufen-I-Schule läßt sich hier und da begründen (also doch gar nichts anderes als die einzügige polytechnische Oberschule ohne die, wie immer ermittelten, „gymnasial geeigneten“ Schüler und Schülerinnen).

Wackelige Schulstrukturen

Ein gegliedertes Schulwesen ist äußerst empfindlich gegenüber demographischen Veränderungen, ganz besonders, wenn es hauptsächlich aus nur sehr kleinen Schulen besteht. Eine genaue Analyse der demographischen Entwicklung wird ganz unerläßlich sein, aber diese Prognose kann man – Pi mal Daumen – trotzdem wagen: Die Zahl der S I-Schüler wird in den nächsten Jahren deutlich zurückgehen, und damit stehen die gerade gegründeten kleinen Sekundar-Schulen auch bereits wieder vor ihrem Ende.

Gegliederte Schulsysteme sind zudem anfällig gegenüber dem Wandel von Bildungswünschen. Viele Kommunalpolitiker in den alten Bundesländern, vor allem solche in kleinen und dünnbesiedelten Gemeinden, haben in den letzten Jahren – ganz unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zu dem einen oder anderen ideologischen Lager – den organisatorischen Vorteil von integrierten Schulsystemen erkannt. Daß ein organisatorischer Vorteil auch ein pädagogischer ist, merken nicht zuletzt die Schülerinnen und Schüler, wenn ihnen eine – sagen wir – dreizügige Gesamtschule ein interessantes und differenziertes Bildungsangebot machen kann.

Die Gesamtschule, so kommentiert die Wochenzeitschrift „DER SPIEGEL“ (Nr. 21 1991, S. 102 f.), habe zu viele „falsche Freunde“. Sie seien vielfach PDS-Mitglieder (offensichtlich wohl ein Synonym für „SED-Funktionär“) und diese seien von dem Wunsch beseelt, so zitiert „DER SPIEGEL“ die sächsische Landtagsabgeordnete Antje Rüsche vom Bündnis '90/Grüne, „möglichst bewegungsarm über die Runden zu kommen“ (ebd.). Bewegung scheint in diesen Zeiten an sich schon einen hohen Wert zu besitzen, wer sich da wohin und warum, wann und wie bewegt, das scheint dann nicht mehr wichtig. Wer Wandel will, der wird das weniger dadurch erreichen, daß er gewordene Schulstrukturen zerschlägt. Die Anti-These zur Rüsche-These: Gerade unter denen, die jetzt das Einheitsschulsystem in Glieder zerlegen, befinden sich diejenigen, die Angst vor Bewegung haben. Wer jetzt an Strukturen bastelt, zeigt nichts als demonstrativen Aktionismus. Psychoanalytiker kennen dieses Phänomen. Als Verschiebung bezeichnen sie es, wenn ein Patient den Grundkonflikt seines Problems verleugnet, ihm ausweicht und statt dessen auf einem Nebenplatz wilde Kämpfe ficht. Das Problem der DDR-Schule war doch nicht die Struktur des Schulnetzes!

Wer die vorgegebenen äußeren Strukturen der ehemaligen DDR-Schullandschaft als Basis für Reformen nimmt, der könnte (und müßte) mit Volldampf an die Wurzel des

Problems gehen und den inneren Wandel von Schule ankurbeln. Im übrigen ärgert die gedankenlose Adaption der Polemik vieler Gesamtschulgegner, die Gesamtschulen mit der DDR-Einheitsschule gleichsetzen und Gesamtschulbefürworter als SED-Funktionäre beschimpfen.

Zum Stichwort „Bewegung“ heißt mein Fazit so: Interessanterweise sind diejenigen, die in den alten Bundesländern jedwede Strukturdebatte mit dem Argument abwehren, das Innere der Schule sei viel wichtiger, genau diejenigen, die in den neuen Bundesländern die Priorität auf eben die Strukturdebatte legen. Die Schulentwicklung in den neuen Ländern – natürlich regional unterschiedlich – steuert als Folge tendenziell in ein unruhiges Durcheinander. Daß dann viele der neuen Länder gleich darauf verzichtet haben, die Verpflichtung zur Schulentwicklungsplanung in ihre Landesschulgesetze aufzunehmen, macht vor diesem Hintergrund wieder Sinn.

Im Innern der Schule

Wir sollten wenigstens noch kurz an das Thema „Innenleben der Schule“ anknüpfen. Man mag vieles an der westdeutschen Schule kritisieren, die Literatur zu diesem Thema ist einschlägig und umfangreich. Aber unübersehbar ist, daß in westlichen Schulen in zunehmendem Maße partnerschaftlicher Umgang zwischen Pädagogen, Schülerinnen und Schülern eingekehrt ist, daß Schule immer häufiger als Lebensraum denn als Disziplinierungs- und Lernanstalt begriffen wird. In der ehemaligen DDR ging der Trend in die andere Richtung: mehr Drill, mehr Autorität, mehr Disziplin und Leistungskontrolle. Das Etikett „Kommandopädagogik“ dient den meisten zur Charakterisierung. Auch was das schulische Curriculum anbetrifft, dürften sich die beiden Systeme in den letzten Jahren eher voneinander wegbewegt haben. Dort mehr autoritär gesetzte Einseitigkeit – hier mehr diskursiver Pluralismus.

Und die Lehrerinnen und Lehrer sollen auf einmal alles anders machen können? Sie sollen von heute auf morgen einen demokratischen Erziehungsstil beherrschen, sie sollen von heute auf morgen ein neues Demokratieverständnis verinnerlichen und begreifen, daß Diskussion Vielseitigkeit von Perspektiven meint und daß als Ergebnis von diskursiven Perspektivenwechseln sich eine neue Sicht der Dinge einstellt? Der weiter oben schon zitierte SPIEGEL berichtet von einer Lehrerin, die das zuletzt Gemeinte ungewollt verdeutlicht. „Manches war früher einseitig“, soll sie gesagt haben, „aber falsch, falsch war es nie“ (ebd., S. 109).

Nicht um die Lehrer und Lehrerinnen geht es mir mit diesen knappen Hinweisen, es geht mir darum, die dringende Notwendigkeit eines systematischen und breiten Weiterbildungsangebotes zu formulieren. Der „Faktor Mensch“ ist der treibende Motor des Wandels! Hierhin müßte das Geld gesteckt werden, das als Folge der Zergliederung des schulischen Angebotes aus dem Fenster hinausgeworfen wird.

Stiefkind Berufsschule

Wie in schulpolitischen Debatten in den alten Ländern, so mein Eindruck, kommt auch jetzt wieder das berufsbildende Schulwesen zu kurz. Ob diejenigen, die an der Hochschule in eine Berufsausbildung einsteigen, dieses nach acht oder neun gymnasialen Jahren tun können, wird mit ziemlichem Enthusiasmus diskutiert. Auch wenn sich die Zahl der Abiturienten in den neuen Ländern stark erhöhen wird, sie bleiben dennoch in der Minderheit gegenüber denjenigen, die in beruflichen Schulen unterrichtet werden. Diese Mehrheit der S II-Schüler hingegen ist ganz offenbar für die Bildungspolitik nur zweitrangig. Vielleicht liegt es daran, daß die beruflichen Schulen – das wird in den neuen Ländern genauso sein – die Schulen des Proletariats sind, die Kinder der Politiker und Wissenschaftler sind hier nicht (vgl. ausführlicher Böttcher 1991).

Mehr noch als bezüglich der Sekundarstufe I kann man für die Sekundarstufe II sagen, daß die für die Schulgesetzgebung Verantwortlichen kräftig von den alten Bundesländern abgeschrieben haben. Und gibt es etwa Indizien dafür, daß sie nicht auch den Westen darin kopieren, die Teilzeit-Berufsschule systematisch zu benachteiligen? Leider nein! Das Szenario, das einem Sorge bereitet: Die Auszubildenden in den neuen Ländern lernen veraltete Inhalte mit veralteten Methoden, nichts von dem, was die Tarifpartner in den alten Ländern lange schon wissen, daß nämlich junge Menschen Gestaltungswissen und soziale Kompetenzen erwerben müssen und die Fähigkeit, sich weiterführendes Wissen selbst zu erschließen. Die Schwäche der Teilzeit-Berufsschule fällt im Westen vielleicht deshalb nicht so auf, weil die Ausbildungssysteme der „Großen Industrie“ vielen Jugendlichen eine hervorragende Ausbildung bieten. In den neuen Ländern gibt es die „Große Industrie“ nicht, die mit ihren modernen Ausbildungsmethoden die Lücken stopft. Wenn tatsächlich das Vorhandensein qualifizierter Arbeitskräfte die Ansiedlung moderner Unternehmen befördert, wird der „Magnetismus“ der neuen Länder in dieser Hinsicht auch in Zukunft nur sehr schwach sein.

Die Teilzeit-Berufsschule – das ist ein Problem. Die Vollzeit-Berufsschule – das ist das andere. Nachdem die Gewerkschaften in den alten Ländern von früheren Vorstellungen abgekommen sind, wonach der vollzeitschulische Weg die bessere Alternative zur dualen Ausbildung sei, ist es um die vollzeitschulischen Berufsschulen relativ still geworden. Im Osten des Landes jedenfalls wird es anders werden. Nicht, daß sich hier die Vollzeit-Schulen zum großen Konkurrenten der dualen Ausbildung entwickeln werden, man muß jedoch mit einem erheblichen quantitativen Druck auf die von ihnen angebotenen Bildungsgänge rechnen. Denn „wegen des Zusammenbrechens der Berufsausbildung im dualen System (muß und wird) die Bedeutung aller Formen der Berufsschule – vor allem auch der Vollzeit-Berufsschule – gerade in den vor uns liegenden Jahren (vergleichbar der Ausbildungskrise in der „alten Bundesrepublik“) zunehmen“ (Klemm 1991, S. 4, Hervorh. von mir). Wie zu Zeiten der Ausbildungskrise und der Jugendarbeitslosigkeit in der alten Bundesrepublik wird man auch dieses Mal nicht planerisch gestal-

tend und vorwegnehmend agieren, auch dieses Mal wird geflickschustert werden, zum Schaden der einzelnen, zum Schaden der Gesellschaft, zur Freude jedoch der vielen von staatlicher Kontrolle weitgehend freien Privatunternehmungen, die mit staatlichen Geldern zu häufig Ausbildungen für die Vergangenheit anbieten. All die Sorgen, die sich möglicherweise viele der privaten Ausbildungs-AGs nach dem sich abzeichnenden Ende der Ausbildungskrise in der alten Republik darüber gemacht haben, ob sie neue Finanzquellen aufschließen können (vgl. Böttcher/Weißbach 1986), haben sich in Wohlgefallen aufgelöst. Bruchlos kann man nun im Osten da weitermachen, wo man im Westen aufgehört hat. ■

Literatur

1. Böttcher, W.: Soziale Auslese im Bildungswesen. Ausgewählte Daten des Mikrozensus 1989. In: Die Deutsche Schule, Jg. 83, H. 2, 1991.
2. Böttcher, W./Weißbach, B.: Verstaatlichung in der Berufsausbildung. In: Rolff, H.-G., u. a. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 4, Weinheim und Basel 1986.
3. Klemm, K.: Gravierende Fehler in der Modellrechnung. In: GEW (Hrsg.), Lehrerversorgung. Clearingstelle rechnet Lehrbedarf runter, Frankfurt 1991.
4. DER SPIEGEL: „Putzen Sie die Brille“ und „Drüben wird doch auch gelogen“. Nr. 21, 1991.