

Mintrop, Heinrich A.

## **Schulischer Wandel in Ostdeutschland aus der Perspektive der amerikanischen Schulforschung**

*Tertium comparationis* 2 (1996) 2, S. 97-111

urn:nbn:de:0111-opus-33478

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.waxmann.com>

### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



## **Schulischer Wandel in Ostdeutschland aus der Perspektive der amerikanischen Schulforschung**

*Heinrich A. Mintrop*

*Stanford University, University of Maryland*

### *Abstract*

The educational system in East Germany is being transformed in major ways. Similarly, for the last decade, the education system of the United States has been under considerable pressure to radically reorganize and restructure itself. The study compares school-reforms in East Germany with school-reforms in the United States and examines the effectiveness of such measures in different areas of schooling. The author uses data (interviews, questionnaires, observation reports) from his field research in eight secondary schools in Brandenburg and Thüringen (East German Bundesländer).

### **1 Einleitung**

Was kann die amerikanische Schulforschung von der ostdeutschen Schulentwicklung der letzten Jahre lernen? Dieser Frage will ich in diesem Artikel nachgehen und im Hinblick auf eine zentrale Thematik, nämlich die der Wandelbarkeit schulischer Verhältnisse, beleuchten. Spätestens seit den mageren Erfolgen der schulreformerischen Vorstöße auf Bundesebene in den siebziger Jahren (Berman & McLaughlin 1978) findet in den Vereinigten Staaten die Erforschung von Konstanz und Veränderung von Schule große Beachtung in der akademischen und politischen Diskussion. Die amerikanische Schule steht unter einem starken Veränderungsdruck, der nun schon seit Jahren anhält. Das schwindende Vertrauen der Öffentlichkeit in das Funktionieren der Schulen (Weiler 1983; Gallup 1981; Elam 1995), die Furcht der politisch Verantwortlichen, den internationalen Leistungsstandards hinterherzuhinken (Bracey 1996; National Commission 1983) und die nicht-abreißenden Sorgen über Lehrer-Streß und Burn-out (Johnson 1990), haben in den letzten fünfzehn Jahren zu einer Kette von politischen Aufrufen (National Commission 1983), programmatischen Erklärungen (siehe Goals 2000) und Reformvorhaben, vor allem auf staatlicher und lokaler Ebene (Task Force 1984) geführt.

Für die achtziger Jahre wird gemeinhin zwischen zwei Reformphasen unterschieden: (1) einer Reformphase ‚von oben‘, vor allem durch den Versuch von Staatsregierungen charakterisiert, schulische Leistungsstandards durch höhere Anforderungen an Schulabschlüsse und Lehrerqualifikationen anzuheben (Timar & Kirp 1988), und (2) einer

Reformphase ‚von unten‘, vor allem durch den Versuch der erziehenden Profession gekennzeichnet, unausgeschöpfte Informations- und Arbeitspotentiale von Lehrern durch die Einführung von formalen Mitbestimmungsprozessen auf der Ebene von Schuldistrikten und Einzelschulen (*school restructuring*) vor Ort zu aktivieren (Elmore, Peterson & McCarthy 1990). Die Schulforschung der frühen neunziger Jahre betrachtet sowohl die staatlichen Maßnahmen als auch die „Restructuring“-Bewegung als höchstens partiellen Erfolg. Z.B. haben Studien (Timar & Kirp 1988) gezeigt, daß Schüler aufgrund veränderter Abschlüßanforderungen mehr Zeit in akademisch anspruchsvollen Kursen verbringen und daß „Restructuring“ die Lehrer-Basis mobilisieren kann (David 1989), aber die erhoffte weitreichende Verbesserung von Lehren und Lernen in den amerikanischen Schulen ist weder durch die Reformen ‚von unten‘, noch durch die ‚von oben‘ zuwegegebracht worden.

Angesichts dieser schulreformerische Situation haben M. Smith, derzeitig *U.S. under-secretary of education*<sup>1</sup>, und seine Assistentin Jennifer O’Day (Smith & O’Day 1991) den Vorschlag gemacht, die Reform des amerikanischen Schulsystems müsse „systemisch“ vorgehen, d.h. die Politik müsse klare Zielsetzungen entwickeln und koordinierte und kohärente Maßnahmen hinsichtlich Lernanforderungen, Lehrplänen, Prüfungen und Lehrerbildung landesweit durchsetzen (siehe auch Fuhrman 1993). Die Kombination und Artikulation aller wesentlichen bildungspolitischen Steuerungsebenen soll es ermöglichen, den Unterricht von Lehrern und damit das Lernen von Schülern in starkem Maße zu beeinflussen. Systemische Reform will erreichen, daß Schüler nicht nur *mehr* lernen, sondern auch *anders* lernen, weniger didaktisch angeleitet, mehr in den Unterricht und in komplexere Denkprozesse einbezogen. Die Idee einer „Systemischen Reform“ hat unter amerikanischen Schulforschern eine lebhafte Debatte ausgelöst. Kritik wird auf zwei Ebenen ins Feld geführt:

1. Unter den amerikanischen Bedingungen für Bildungspolitik – Streuung von politischer Autorität, lokale Schulaufsicht, und mangelnder politischer Konsens in der multikulturellen Gesellschaft – erscheint eine übergreifende Koordinierung von Reformmaßnahmen, wie sie die „Systemische Reform“ vorsieht, als unrealistisch (Elmore & McLaughlin 1988).
2. Selbst wenn man davon ausgehe, daß die anvisierte Kohärenz von Bildungspolitik unter den amerikanischen Bedingungen möglich wäre, ist eine durchschlagende Auswirkung von begrenzten politischen Steuerungsmaßnahmen auf das Unterrichtsgeschehen kaum zu erwarten; Lehrerwissen und -einstellungen sowie Schüler als die Basis des Unterrichtsgeschehens, sind durch staatliche politische Maßnahmen nur in begrenztem Maße erreichbar (Cohen 1996).

Besonders das letztere Argument ist unter den amerikanischen Bedingungen von bildungspolitischer Inkohärenz nur schwer überprüfbar. Man ist hierfür auf den Vergleich mit solchen Ländern angewiesen, in denen Bildungspolitik in stärker zentralisierten Bahnen abläuft und in denen Bildungspolitiker versucht haben, ein neues Schulsystem mit neuen Lernanforderungen, neuen Unterrichtsinhalten, und neuen pädagogischen Methoden aufzubauen. Die Umgestaltung des ostdeutschen Schulsystems ist ein solcher Versuch. Was diesen Versuch so besonders interessant macht für die vergleichende Forschung, ist die Tatsache, daß in den ostdeutschen Ländern das neue System in fertiger Form, in Gestalt westdeutscher Modelle, zur Übernahme bereitstand (Mitter 1992) und daß das primäre Ziel

der Vereinigungspolitik auf System-Isomorphismus des Ostens mit dem Westen abzielte (Giesen & Leggewie 1991). Ostdeutschland ist in diesem Sinne ein Paradebeispiel für kohärente, systemweite Reform. Besonders im ostdeutschen Schulwesen, welches in seinen technischen Kernoperationen von größeren personellen Fluktuationen verschont geblieben ist (Schmidt 1991), kann die Forschung beobachten, wie sich Institutionen, neu geschaffen durch eine Reihe von systemischen Steuerungsinstrumenten, in die routinierten Tagesabläufe und tradierten Wissens-, Einstellungs- und Verhaltensmuster von Lehrern und Schülern eingraben.

Natürlich sind die Forschungsergebnisse, gewonnen aus der Analyse der ostdeutschen Verhältnisse, nicht ohne weiteres auf die amerikanische Situation übertragbar. Die strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen sind sehr unterschiedlich, und im ostdeutschen Fall ereignet sich systemweite Reform von Schule im Kontext einer gesamtgesellschaftlichen fundamentalen Umwälzung und im Gefolge einer, wenn auch abgebrochenen politischen Revolution (Offe 1991). Diese Bedingungen treffen auf den amerikanischen Fall nicht zu. Dennoch, so meine ich, macht dies den Fall Ostdeutschland nicht irrelevant für die amerikanische Forschung. Politische und schulorganisatorische Kultur, die auf eine im Vergleich zu den USA größere Steuerbarkeit des Lehrpersonals ‚von oben‘ schließen läßt, sowie das Ausmaß der sozialen Transformation in Ostdeutschland sollten die Stoßkraft von systemischen Reformmaßnahmen ‚von oben‘ eher verstärken. Während Dynamik und Ergebnisse der ostdeutschen Reform nicht direkt auf amerikanische Verhältnisse übertragbar sind, kann die Schulforschung von ihnen über die Effektivität von Schulreformpolitik im allgemeinen und systemischer Reformpolitik im besonderen lernen.

Die Effektivität der ostdeutschen Maßnahmen zum Aufbau eines grundlegend anders operierenden Schulwesens werde ich in diesem Artikel im Hinblick auf Einstellungen ostdeutscher Lehrer untersuchen. Diese Lehrer hatten zum Zeitpunkt der Studie die Wendejahre erlebt, in denen der Marxismus-Leninismus als Grunddogma des Curriculums abgelöst wurde (Fischer 1992) und in denen sie mit Forderungen nach Demokratisierung des Schulalltags konfrontiert wurden (Waterkamp 1987, 1990; Weiler, Mintrop & Fuhrmann 1996). Die eigentliche Phase der systemischen Politik beginnt mit der deutschen Vereinigung. In dieser Phase fordern die neu konstituierten staatlichen Behörden von den Lehrern,

- sich auf eine neue Form der Leistungsdifferenzierung einzustellen,
- neue Lehrinhalte nach westdeutscher Interpretation und pluralistischer didaktischer Aufbereitung zu unterrichten,
- neue schülerzentrierte Unterrichtsmethoden anzuwenden.

Schulgesetze, die Schaffung von schulorganisatorischen Strukturen basierend auf dem Prinzip der Dreigliedrigkeit, neue Lehrpläne, neue Schulbücher und Lehrerweiterbildung in Lehrinhalten und -methoden sind die primären Mittel, mit denen die Landesregierungen versuchen, auf das Unterrichtsgeschehen Einfluß zu nehmen.<sup>2</sup>

Wie reagieren Lehrer in ostdeutschen Schulen auf diese Maßnahmen? Erzielen die Maßnahmen die anvisierten pädagogischen Veränderungen in den drei Bereichen Leistungsdifferenzierung, Inhalte und Methoden? Die vorliegenden Daten, die aus einer Feldstudie ostdeutscher Schulen stammen, legen die Antwort nahe, daß die Schulreform-

politik sich auf die drei Bereiche sehr unterschiedlich ausgewirkt hat. Im Hinblick auf Leistungsdifferenzierung, d.h. die Einführung des dreigliedrigen Schulsystems,<sup>3</sup> kann die Reform als „Erfolg“ angesehen werden. Lehrer haben, wie es nach Auskunft der mir vorliegenden Daten scheint, ihre pädagogische Denkweise der dreigliedrigen Struktur der Leistungsdifferenzierung angepaßt. Im Bereich der Lehrinhalte sind Themen, die neu in den Lehrplänen und Schulbüchern auftauchen, in den Unterricht aufgenommen worden, aber eine durchgreifende Umorientierung auf eine pluralistische Epistemologie der Unterrichtsfächer hat nicht stattgefunden. Im Bereich der Methodik hat die Schulreform (noch) nicht gegriffen.

Der ostdeutsche Fall veranschaulicht, so die Kernaussage dieses Artikels, daß die pädagogische Wirksamkeit von systemischer Reform in den verschiedenen Bereichen der Lehrertätigkeit sehr unterschiedlich ist. Die Wirksamkeit ist groß in den Bereichen, die institutionalisiert und durch formale organisatorische Strukturen untermauert sind. In den Bereichen, die sich direkter staatlicher Steuerung entziehen, in denen Lehrer Handlungsautonomie besitzen und in denen sich ihre Rolle in direktem Austausch von Wissen und Autorität mit Schülern definiert, ist systemische Reform ein weniger geeignetes Mittel der Reform von Schule. Die ostdeutschen Daten geben sowohl Skeptikern als auch Befürwortern von systemischer Reform recht: Systemische Reform kann einen großen Einfluß auf das Denken und Handeln von Lehrern ausüben und dadurch die pädagogische Wirklichkeit an Schulen gestalten, aber eine systemische Reformstrategie wird nicht hinreichend sein, um eine kulturelle Umorientierung an Schulen oder eine fundamental andere Pädagogik im Klassenzimmer herbeizuführen. Im folgenden werde ich dieses Argument im einzelnen darstellen.

## 2 Die Studie

Die Feldstudie, auf die sich dieses Argument stützt, wurde in zehn verschiedenen weiterführenden Schulen in zwei ostdeutschen Bundesländern, Brandenburg und Thüringen, durchgeführt. Acht Schulen wurden in das Sample für eine Umfrage aufgenommen. Um das breite Spektrum von schulischen Bedingungen abzudecken, unterscheiden sich die acht Schulen in vielfacher Hinsicht. Die beiden Bundesländer unterscheiden sich bildungspolitisch, besonders in der Art und Weise, wie die Dreigliedrigkeit eingeführt wurde. Während die damalige CDU/FDP Regierung in Thüringen auf eine relativ starke Profilierung der Leistungsstufen abhob, optierte die damalige Ampelkoalition in Brandenburg für eine Abschwächung. In Brandenburg wurden zwei Gesamtschulen und zwei Gymnasien ausgewählt, in Thüringen zwei Regelschulen und zwei Gymnasien. Die Standorte der Schulen sind in Groß- und Kleinstädten und ländlichen Gegenden.

Eine Pilotstudie fand zwischen September und Dezember 1992 statt. Sie führte zu ungefähr neunzig Interviews mit Lehrern, Fortbildern und Kreis- und Landesbeamten. Die Hauptstudie fand von September 1993 bis Mai 1994 statt. Die Feldarbeit an den acht Schulen dauerte zwei bis fünf Wochen pro Schule. Die Studie resultierte in weiteren neunzig Interviews, vornehmlich mit Lehrern und Schulleitern, 264 brauchbaren Fragebögen einer 300-Item umfassenden Umfrage mit einer Rücklaufquote von 80% bis 95% per Schule und ungefähr 200 Beobachtungsprotokollen von Unterrichtsstunden. Die Kombination von Umfrage, Interview und Beobachtung hat sich als sehr günstig erwiesen. Sie ermöglichte es mir, einem Fremden in der ostdeutschen Kultur, Daten in ihrem kulturellen Kontext zu interpretieren.

### 3 Forschungsbefunde

#### 3.1 Stärke der Politik

In Schwilles (1988) Modell der Effektivität von Schulreformpolitik hängt Politikstärke von der Beziehung zwischen politischen Autoritäten und politiknehmenden Lehrern ab. Klarheit, Kohärenz und die Autorität von Gesetzen, Vorschriften und pädagogischen Instrumenten staatlicher Einflußnahme sowie die Partizipation von Politiknehmern,<sup>4</sup> sind ausschlaggebend für die Wirkung von Schulreformpolitik auf den Unterricht. Die Umfrage unter den 300 ostdeutschen Lehrern zeigt, daß die Bereitschaft unter den Lehrern groß ist, sich von staatlichen Vorgaben leiten zu lassen:

- Abschlußprüfungen, Lehrpläne, Schulgesetze, die Länderkultusminister, Schulbücher und Lehrerfortbildung erhalten hohe durchschnittliche Werte in der Umfrage, wenn Lehrer über wichtige Quellen von Einfluß auf ihre Arbeit befragt werden. Lediglich Fachbereiche erzielen eine ähnlich hohe Wertung im Bereich der Einzelschule wie Abschlußprüfungen, Lehrpläne und Lehrerfortbildung im Staatsbereich.
- Die große Mehrzahl der befragten Lehrer (82%) sieht sich nicht in der Lage, Vorschriften zu umgehen, selbst wenn diese ihnen unsinnig erscheinen (letzteres eine „vielbeklagte“ Gewohnheit amerikanischer Lehrer).
- Zwei Drittel der befragten Lehrer sind sich relativ klar darüber, was der Staat von ihnen pädagogisch erwartet; mehr als zwei Drittel meinen, daß der Staat ihnen einen breiten Spielraum in der pädagogischen Ausgestaltung der neuen Schule läßt.
- Lehrerfortbildungen werden von den Lehrern in den acht Schulen in großem Umfang besucht. Der Durchschnitt liegt bei 69 Stunden pro Schuljahr per Lehrer. Allerdings ist die Verteilung sehr verzerrt. Vor allem Lehrer, die eine Zusatzausbildung in einem neuen Schulfach erhalten, tragen zu diesem hohen Durchschnitt bei.
- Partizipation der Lehrer an der *äußeren* Schulreform, d.h. an der Gestaltung der neuen Schultypen, ist relativ gering. Etwa drei Viertel meinen, daß ihre Beteiligung kaum Relevanz hatte.
- Während der Staat auf die Geschehnisse im Klassenzimmer mittels des geschriebenen Wortes Einfluß nimmt, ist zum Zeitpunkt der Studie eine direkte persönliche Aufsicht durch Unterrichtsbesuche von Vorgesetzten, wie ehemals in der DDR, weitgehend entfallen.

Lehrer, so die Zusammenschau dieser Umfrageergebnisse, verstehen die gegenwärtigen schulreformerischen Maßnahmen, sind bereit, Vorschriften von oben umzusetzen, aber sehen breite Spielräume für die eigene pädagogische Gestaltung. Die Daten reflektieren eine „Top-Down“-Schulreformdynamik, aber Anzeichen einer „Bottom-Up“-Dynamik sind sichtbar in der Bedeutung von Lehrerfortbildung und in der großen Bedeutung von Fachbereichen an den Einzelschulen in der Gestaltung des Unterrichts.

Verglichen mit Bedingungen in den Vereinigten Staaten<sup>5</sup> erscheinen die Bedingungen für eine wirksame systemische Reform an den ostdeutschen Schulen günstiger, da hier die Stärke von Schulreformpolitik relativ hoch zu sein scheint und die enge Verbindung zwischen Staat und Klassenzimmer basierend auf Lehrerdiskpositionen in der Tradition der DDR, trotz Lockerungen in jüngster Zeit, von Bestand sind. Im folgenden werde ich die Auswirkungen der Reformpolitik auf die pädagogische Wirklichkeit in den acht Schulen

im Hinblick auf die drei Bereiche Leistungsdifferenzierung, Lehrinhalte und Lehrmethoden untersuchen.<sup>6</sup>

### 3.2 Leistungsdifferenzierung

Mit dem Schuljahr 1991/92 wurden Formen der dreigliedrigen Leistungsdifferenzierung in den beiden Ländern, in denen die Studie stattfand, eingeführt. Die einstmals formal undifferenzierte *Polytechnische Oberschule* (POS) der DDR wurde in Grundschule, Gymnasium und nach Ländern verschiedenen Formen von Realschule, Hauptschule und Gesamtschule aufgesplittert. Damit wurden die heterogenen Klassenverbände der POS zugunsten von Leistungsstufen aufgegeben, die auf den institutionalisierten Schultypen und Schülerklassifikationen der westdeutschen Gesellschaft basieren. Die Selektivität der *Erweiterten Oberschule* wurde zugunsten einer breiteren Öffnung der gymnasial-akademischen Bildung aufgegeben (Mitter 1992; Klemm, Böttcher & Weegen 1992). Für die Lehrer in dem Acht-Schulen-Sample bedeutete diese landesübergreifende Reorganisation in allen Fällen einen Neubeginn in reklassifizierten Schultypen und für drei Viertel aller Lehrer, die an der Umfrage teilnahmen, den Wechsel in ein neues Schulgebäude. Diese an und für sich schon bemerkenswerte Reorganisation, die nach Auskunft der beteiligten Lehrer und Schulbeamten erstaunlich reibungslos verlief, fordert von Lehrern in den weiterführenden Schulen ein pädagogisches Umdenken. Diese Lehrer erhielten zum größten Teil ihre professionelle Sozialisation im DDR-Schulsystem, welches Prinzipien weitgehender Inklusion der Allgemeinbildung und scharfer Exklusion der akademischen Bildung institutionalisiert hatte (siehe hierzu Waterkamp 1987; Anweiler 1990; Helwig 1988; Mintrop & Weiler 1994). So fordert im Unterschied zur Tradition der Leistungsdifferenzierung in der DDR die neue Form der Dreigliedrigkeit unter den Lehrern an Gesamt- und Regelschulen die Bereitschaft, Negativselektion vorzunehmen und leistungsschwache Schüler institutionell auszusondern, und unter den Gymnasiallehrern die Bereitschaft, die breitere Leistungsspanne der Gymnasialschülerschaft als zum Abitur befähigt zu akzeptieren. Die Forderung der Schulreformpolitik der Landesregierungen läuft darauf hinaus, daß Lehrer, die über die Zusammensetzung ihrer Schülerschaft zunächst keine Kontrolle haben, den institutionellen Auftrag des Bildungsweges – „*institutional charters*“ (Meyer 1970; Meyer & Rowan 1977), den der neue Schultyp symbolisiert, auf die vorgefundene Schülerschaft anwenden. Diese Korrespondenz zwischen Lehrerdenken und institutionellem Auftrag ist in der Genese eines neuen Schulsystems keineswegs selbstverständlich.

In diesem Artikel werde ich lediglich zwei Indikatoren darstellen, die angeben können, inwieweit die neuen institutionellen Blaupausen pädagogisch „gegriffen“ haben. Die beiden Indikatoren sind (1) die Bildungserwartungen der Lehrer an ihre Schüler und (2) die Festigkeit der neuen Schüleretikettierungen oder *Labels* (Rist 1977; Keddie 1971). Die Umfrageergebnisse zeigen, daß die Vorstellungen der Lehrer über ihre Schüler direkt mit dem institutionellen Auftrag und den Organisationsblaupausen des Schultyps, in dem die Lehrer arbeiten, korrespondieren. 85% der sich äußernenden Lehrer an Gymnasien lassen sich in ihrer Arbeit von der Zielsetzung „Abitur und anschließendes Studium“ leiten, während 98% der Lehrer an Regelschulen ihre Schüler auf eine Lehre hinorientieren. Der Anteil der Gesamtschullehrer in dieser Kategorie ist 73%, was sich vermutlich dadurch erklärt, daß eine der beiden Gesamtschulen im Sample mit einer gymnasialen Oberstufe ausgestattet ist. Auf die Frage nach dem erwarteten Schulerfolg ihrer Schüler geben

Gymnasiallehrer im Acht-Schulen-Sample an, daß 83% ihrer Schüler (durchschnittliche Schätzung) das Abitur erreichen werden. Die vergleichbare Durchschnittsschätzung für Gesamtschullehrer ist 17% und für Regelschullehrer 2%.

Interessant ist, daß in allen vier Gymnasien die Klage über die „falsche Zusammensetzung“ der Schülerschaft und über nicht-adäquate Leistungsstandards für ein Gymnasium nicht abreißt. Es war zwar relativ leicht, Schulen umzubenennen und ihnen ein neues institutionelles Aushängeschild umzuhängen, aber es war, so wird in den Interviews wiederholt betont, ungleich schwerer, die „richtigen“ Schüler anzuziehen. Regierungen, denen es entweder nicht gelingt, Eltern den Zug in das Gymnasium für ihre Zöglinge zu versperren, oder die per Gesetz gar nicht-leistungsbezogene Zulassungskriterien vorsehen, wie in Brandenburg, werden von den Lehrern für den Substanzverlust des Gymnasiums verantwortlich gemacht. Für viele Lehrer, die sich am Modell der *Erweiterten Oberschule* der ehemaligen DDR für ihr Gymnasium orientieren, ist es schwer vorstellbar, daß 50% der Schülerschaft eines Ortes die Begabung für das Abitur haben könnten. Doch an den vier Standorten kommen die Gymnasien diesem Schüleranteil nahe. Um so erstaunlicher ist es, daß diesen Zweifeln über die Substanz des Gymnasiums zum Trotz am institutionellen Auftrag – oder besser gesagt, am institutionellen Mythos (Meyer 1970) – des Gymnasiums als Stätte der akademischen Propädeutik festgehalten wird.

Ähnlich wie mit dem institutionellen Auftrag der neuen Schultypen verhält es sich mit den neuen Schülerklassifikationen *Hauptschüler*, *Realschüler* und *Gymnasiasten*. Für den Beobachter war es auffällig, mit welcher Selbstverständlichkeit diese *Labels* nicht nur in Interviews, sondern auch im Gespräch mit Kollegen und Schülern im Unterricht von den Lehrern an den acht Schulen verwendet wurden. Sie waren etwas weniger häufig an den brandenburgischen Gesamtschulen zu hören, wo die offiziellen Blaupausen diese Bezeichnungen der traditionellen Dreigliedrigkeit meiden. Aber auch hier waren sie in häufigem Gebrauch. In der Umfrage äußerten sich Lehrer in zwei Items zur Verwendung der drei Labels. 55% der befragten Lehrer meinen, daß die Klassifizierung von Schülern basierend auf den drei Kategorien *Hauptschüler*, *Realschüler*, *Gymnasiast* „einfach“ sei; und ungefähr zwei Drittel verneinen, daß sie häufig Zweifel an der Einteilung der Schülerschaft in die drei Leistungsstufen haben. In einem System mit einer langen Tradition institutionalisierter Leistungsgruppen, Schultypen und beruflichen Laufbahnen, wie es z.B. in Westdeutschland besteht, dürften solche Zahlen kaum Erstaunen hervorrufen, aber in einem System, welches in seinem Werden die mangelnde pädagogische Substanz der neuen Klassifikationen noch erfahrbar macht, ist die Selbstverständlichkeit, mit der Lehrer Schülerfähigkeiten kategorisieren und Schüler entsprechend eingruppierten, überraschend. Diese Selbstverständlichkeit verweist auf die Kraft von systemischer Politik, die sich legitimer institutionalisierter Symbolik bedient – einer Legitimität, die sich im ostdeutschen Fall aus dem westdeutschen Kontext speist.

Die Studie macht deutlich, so kann zusammenfassend festgestellt werden, daß die neuen Institutionen der Leistungsdifferenzierung einen starken Einfluß auf die Denkweise der in den neuen Schultypen arbeitenden Lehrer ausgeübt haben. In einer Periode von nicht einmal zwei Jahren haben Lehrer, die zum größten Teil aus der institutionellen Tradition der undifferenzierten und inklusiven *Polytechnischen Oberschule* der DDR stammen, ihre Sichtweise auf Schüler in bezug auf deren Fähigkeiten und Schulerfolg den neuen Organisationsstrukturen und dem institutionellen Mythos dieser neuen Organisationen angepaßt.



### 3.3 Lehrinhalte und Lehrmethoden

Lehrer in der DDR hatten die „führende Rolle im Unterricht“ (Helwig 1988) inne, den Schülern Lehrstoff zu vermitteln, der sowohl Lehrern als auch Schülern als objektiv und wissenschaftlich galt. Sie wurden in dieser Funktion durch detaillierte Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien, zentrale Prüfungsaufgaben, Fortbildungen und regelmäßige Kontrolle im Unterricht gelenkt. Die *Praxisanalysen* der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (Fuhrmann 1980, 1989) beschreiben das Unterrichtsprofil, das sich aus dieser Lage ergab. Formen lehrerzentrierter Didaktik, die geeignet waren, den vorgegebenen Lehrstoff „durchzustellen“, dominierten über Formen schülerzentrierten Unterrichtens, wie Diskussion, Problemlösen und Gruppenarbeit. An dieser lehrerzentrierten Pädagogik setzt die Schulreformpolitik nach der Wende an. Obwohl die Ausgangspunkte der Reform, d.h. der Grad der Lehrerzentriertheit, in den beiden hier verglichenen Ländern wahrscheinlich unterschiedlich sind, haben die ostdeutschen und amerikanischen Reformen die Zielsetzung auf eine Pädagogik gemeinsam, die vom Wissen und den Bedürfnissen des Lernenden ausgehen soll und neues Wissen im Unterricht in einem konstruktiven Dialog zwischen Lehrer und Schüler entstehen lassen soll (Prawat 1992). Wie in den USA, verfolgt die auf Unterricht abzielende Schulreformpolitik in den ostdeutschen Bundesländern eine Doppelstrategie: Auf der einen Seite werden Einschränkungen der Lehrerautonomie gelockert, wie z.B. der Lehrplan in seiner Detailfülle, um Lehrern die Möglichkeit des kreativen pädagogischen Experimentierens zu geben, auf der anderen Seite wird die neue Pädagogik in offiziellen Dokumenten, Schulbüchern und in Fortbildungszentren gefördert. Wie eingangs betont, kann davon ausgegangen werden, daß die ostdeutschen Maßnahmen ungleich weitreichender sind als amerikanische Reformvorstöße. Wie haben sich diese Maßnahmen auf die Pädagogik der Lehrer ausgewirkt? Ich werde diese Frage wiederum mit der Darstellung verschiedener Indikatoren beantworten, die Teil der Umfrage waren, und diese Darstellung wird durch Beobachtungen und Interview-Material gegebenenfalls ergänzt.

Abbildung 1: Wandel im Schulsystem – Wahrnehmung „starker Veränderungen“

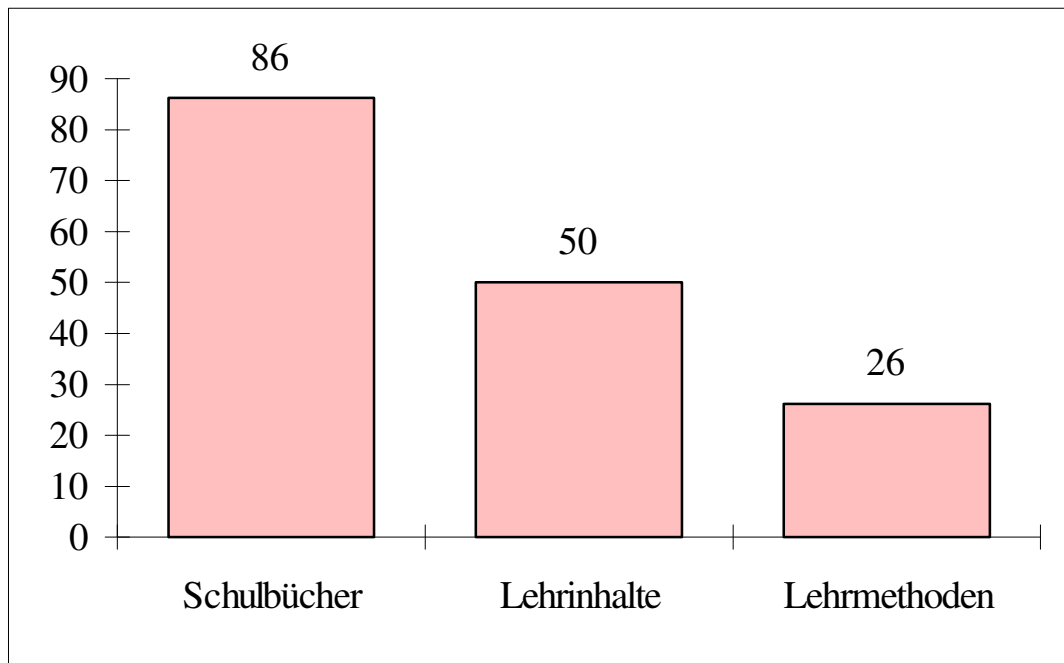
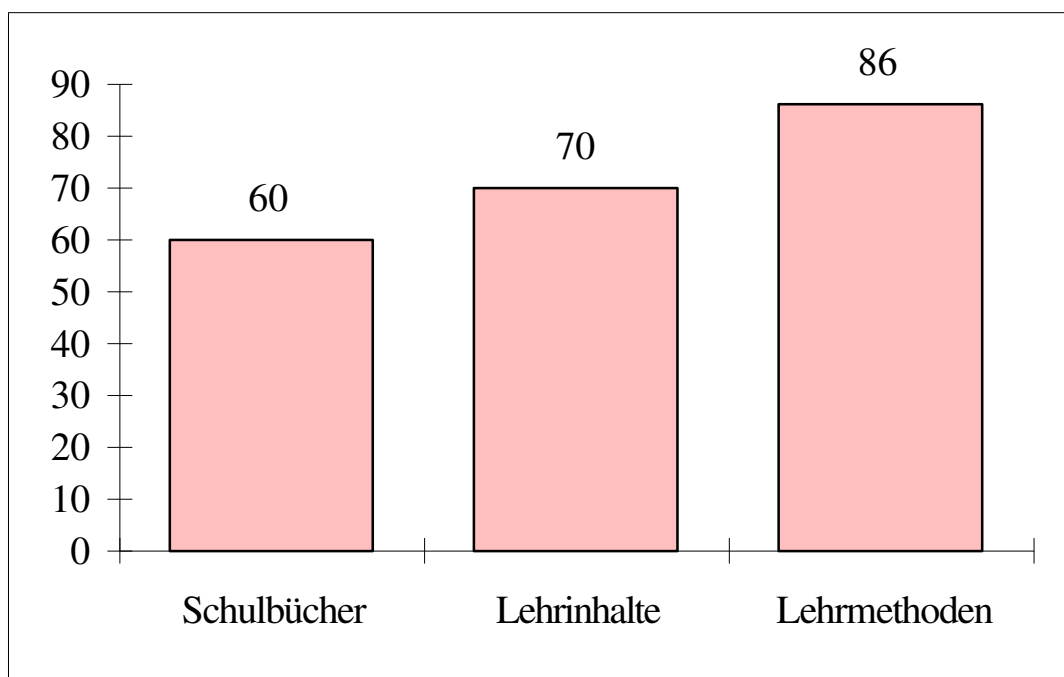


Abbildung 2: Qualität von Wandel im Schulsystem – „Besser“



Die Abbildungen 1 und 2 zeigen, wie die befragten ostdeutschen Lehrer Veränderungen – Größenordnung und Qualität – in verschiedenen Bereichen des Unterrichts einschätzen. Es ist auffällig, daß Schulbücher von der überwältigenden Mehrheit der Befragten (85%) und Lehrstoff von ungefähr der Hälfte als stark verändert empfunden werden. Starke Veränderungen in Unterrichtsmethoden hingegen werden von drei Vierteln verneint. Diese

Zahlenverhältnisse decken sich in etwa mit Äußerungen von Lehrern nach Unterrichtsbeobachtungen.<sup>7</sup> In Gesprächen nach Unterrichtsbeobachtungen wiesen Lehrer immer wieder auf das ungewohnte didaktische Format der westdeutschen Lehrbücher hin, erwähnten verschiedene Themen, die sie neu in den Unterricht aufgenommen hatten, aber versicherten mir lernmethodische Kontinuität, egal ob es sich um mehr lehrerzentrierte oder mehr schülerzentrierte Unterrichtsstunden handelte. Dort, wo beobachtete Lehrer auf lernmethodische Veränderungen verwiesen, waren es oft der Einsatz von neuen technischen Mitteln und nur in wenigen Fällen die Verwendung von schülerzentrierten Unterrichtsformen.

Es ist interessant zu sehen, daß in den Bereichen starker wahrgenommener Veränderungen, z.B. Schulbücher und Lehrinhalte, diese Veränderungen als relativ negativ empfunden werden, während neue Unterrichtsmethoden als sehr positiv angesehen werden, aber in den seltensten Fällen auch in die Praxis umgesetzt werden. Wenn es also ein Ziel der ostdeutschen Schulreform war, neue Unterrichtsmethoden zu propagieren, so scheint dies gelungen zu sein. Viele ostdeutsche Lehrer, mit denen ich in Kontakt kam, sind von der Notwendigkeit von mehr Dialog, Projektlernen und Gruppenarbeit überzeugt, und in sieben von den acht besuchten Schulen wurden innovative Projektwochen durchgeführt. Aber der reguläre Unterricht läuft sehr häufig in gewohnten didaktisch-lehrerzentrierten Bahnen ab. Die Umfrage-Indikatoren sowie Daten von Schulbesuchen machen deutlich, daß die umfassende Reform der Schule nicht zu einer methodischen Veränderung von Unterricht in dem Acht-Schulen-Sample geführt hat. Die Veränderung in Lehrplänen, Schulbüchern und anderen Materialien hat eine vergleichbare Veränderung in der Methodik nicht nach sich gezogen. Die systemische Reform im Falle der acht Schulen in Ostdeutschland hat also eine vergleichsweise flache Durchdringung des Unterrichts erbracht.

Aber wie steht es um die Veränderung des Lehrstoffs? Obwohl 40% aller Lehrer in der Umfrage eine starke Veränderung in diesem Bereich angeben, betonen die Lehrer in Interviews Kontinuität. Wenn ich meine Frage nach inhaltlichen Veränderungen an Lehrer der Mathematik oder Naturwissenschaft richtete, erntete ich oftmals scherzhaft gemeinte Bemerkungen dieser Art: „Eins und eins ist zwei, im Kapitalismus und im Sozialismus.“ Oder: „Ein Stein fällt nach unten, egal in welchem System.“ Lehrer in ideologischen Fächern hatten größere Schwierigkeiten. Nach einer Unterrichtsstunde in Geschichte, in der die junge Lehrerin den Text ihres Schulbuchs fast Wort für Wort wiedergab, fragte ich die Lehrerin, wie sie mit den ungewohnten geschichtlichen Interpretationen des westlichen Curriculums zurechtkäme. Die Frage war ihr sichtlich unangenehm. Schließlich antwortete sie: „Ich denke den Lehrplan“ – und beendete das Gespräch. Aber auch Lehrer, die mehr reflektiert an inhaltliche Veränderungen herangehen, betonen Kontinuität wie eine Deutsch-Lehrerin, die zwar konzidiert, daß die Autoren der „ehemaligen Altbundesländer natürlich nun im Plan“ seien, daß aber Grammatik, Fabeln, Märchen etc. „einfach immer noch dasselbe“ seien. In allen Fällen, im Falle der scherzenden Mathematiklehrer, der unreflektierten Übernahme neuer Wahrheiten und der Versicherung der unverrückbaren Bestandteile des Curriculums, wird die Gültigkeit des Kanons und seiner wissenschaftlichen Autorität erhalten. Die Umfrageergebnisse erhärten diese objektivistische Einstellung zur Epistemologie der eigenen Fachdisziplin – eine Einstellung, die die philosophische Tradition des Marxismus-Leninismus vermutlich stark gefördert hat.

Tabelle 1: Einstellungen zum Fach – Lehrer mit erstem Fach

|                      | Klare<br>Fach-<br>systematik | Einhellig-<br>keit über<br>Wissen | Fach-<br>kompetenz | Keine<br>Anzweiflung<br>der Kompetenz |
|----------------------|------------------------------|-----------------------------------|--------------------|---------------------------------------|
| Starke Ablehnung     | 8%                           | 1.3%                              |                    | 1.6%                                  |
| Ablehnung            | 4.5%                         | 6.7%                              | 1.2%               | 2.4%                                  |
| Begrenzte Ablehnung  | 7.0%                         | 12.1%                             | 2.5%               | 8.0%                                  |
| Begrenzte Zustimmung | 10.7%                        | 19.2%                             | 15.6%              | 3.7%                                  |
| Zustimmung           | 32.8%                        | 35.0%                             | 45.1%              | 28.2%                                 |
| Starke Zustimmung    | 44.3%                        | 25.8%                             | 35.7%              | 63.3%                                 |

n=240 bis n=245 je nach Item

Tabelle 1 veranschaulicht, wie stark eine eher kanonische Epistemologie des Faches unter den befragten ostdeutschen Lehrern vertreten ist. Die Annahme einer „klar definierten und systematischen Wissensbasis“ und einer „Einhelligkeit“ über das, was „wissenswert“ im eigenen Fach sei, ist weit verbreitet. Gleichzeitig fühlen sich die Lehrer überwiegend kompetent und in ihrer Fachkompetenz von den Eltern und Schülern nicht angezweifelt. Offensichtlich hat die Veränderung der Lehrstoffe, vor allem in den ideologischen Fächern, die jüngst erfahrene Abhalfterung des gesamten Wissenschaftsbetriebes der DDR sowie das Verschwinden des Marxismus-Leninismus als zentralem Dogma der fachlichen Autorität des Lehrers wenig anhaben können. Das Fach Geschichte muß angesichts dieser jüngst erfahrenen Anzweiflungen als ein Hort der Kontinuität und Stabilität erscheinen. 70% der dreizehn Lehrer(innen), die im Acht-Schulen-Sample Geschichte als erstes Fach unterrichten, meinen, daß ihr Fach auf einer klaren Systematik beruht; erstaunliche 77% meinen, es herrsche Einhelligkeit über das, was wissenswert sei in ihrem Fach; alle Lehrer(innen) fühlen sich kompetent und keine(r) fühlt sich angezweifelt. Man fragt sich angesichts der Faktoren, die im Falle ostdeutscher Lehrer auf eine Veränderung hätten hinwirken können, welche reformerischen Kräfte ins Feld geführt werden müßten, um einen Umschwung von einer eher objektivistischen zu einer eher konstruktivistischen Auffassung von Schulwissen zu bewerkstelligen – eine Frage, die auf die tiefe Verwurzelung von Wissensstrukturen in den Köpfen von nicht nur ostdeutschen Lehrern verweist.

Zusammenfassend weist die Studie darauf hin, daß die erfaßten ostdeutschen Lehrer sich auf den Weg einer Reform von Lehrinhalten und -methodik begeben haben, aber der Effekt von Vorschriften, neuen Materialien, technischen Hilfsmitteln und Fortbildungsmaßnahmen staatlicherseits erscheint zum Zeitpunkt der Studie als relativ schwach. Neue Lehrinhalte, die in den neuen Rahmenplänen ausgewiesen sind, haben Eingang in den Unterricht gefunden, aber die tiefsitzende Auffassung von Schulwissen als einem objektivem Konstrukt, welches mit den Schülern „abgearbeitet“ werden muß, hat sich wenig gelockert. Die Bereitschaft für Veränderungen von Unterrichtsmethodik ist vorhanden, aber tatsächlich hat, nach Auskunft der Lehrer, wenig Veränderung in diesem Bereich stattgefunden.

## 4 Diskussion

In welcher Weise können die dargestellten ostdeutschen Ergebnisse der Reform des Schulsystems für die amerikanische Schulforschung nutzbar sein? Angesichts der unterschiedlichen politischen und schulorganisatorischen Kultur, Zielsetzung der systemweiten Reform in den beiden Ländern und verwendeten politischen Mittel zur Umsetzung der Ziele, verbietet sich eine direkte Übertragbarkeit. Aber auf einer allgemeineren Ebene des Verhältnisses von Schulreformpolitik und pädagogischer Praxis lassen sich, wie ich meine, vergleichende Lehren ziehen.

Das wohl auffälligste Phänomen der ostdeutschen systemischen Reform von Schule ist der Kontrast zwischen der Reaktion der Lehrer auf das neue dreigliedrige System der Leistungsdifferenzierung und deren Reaktion auf unterrichtliche Veränderungen in Richtung pluralistischer und schülerzentrierter Didaktik und Methodik. Akzeptanz und pädagogische Anpassung an Veränderungen dominieren im Bereich der Schulorganisation, Skepsis und Festhalten am alten dominieren im Bereich des Unterrichts. Auf den ersten Blick erscheint es, daß es für Schulreformpolitik relativ leicht war, Ergebnisse in den Bereichen zu erzielen, die einer staatlichen Regulierung eher offenstehen, z.B. durch Vorgaben organisatorischer Blaupausen oder das Vorschreiben von Lehrinhalten. Im Gegensatz dazu machen die Daten deutlich, daß die systemische Reform in Ostdeutschland sich schwertat, einen paradigmatischen Wandel weg vom Frontalunterricht und hin zu schülerzentrierten und dialogischen Formen von Wissensaneignung hervorzurufen. Selbst unter den günstigen ostdeutschen Bedingungen – günstig für eine Reform ‚von oben‘ – hatten es die Steuerungsinstrumente der staatlichen Schulreformpolitik zum Zeitpunkt der Studie nicht vermocht, das pädagogische Denken und Handeln der Lehrer fundamental zu verändern.

Und doch sind einige Elemente des pädagogischen Denkens der Lehrer nachhaltig beeinflusst worden. Schülerklassifikationen und Schulabschlußerwartungen basierend auf dem dreigliedrigen Schulsystem haben das pädagogische Bild vom Schüler geprägt, und dies, obwohl sich Lehrer zur gleichen Zeit über die schwankende substantielle Basis dieser neuen Konstrukte bewußt waren und obwohl der Gesetzgeber, anders als bei den organisatorischen Strukturen der Dreigliedrigkeit, die Übernahme der mit der Dreigliedrigkeit korrespondierenden Begrifflichkeit in das Denken der Lehrer nicht vorschreiben kann.

Was macht die Schulreformpolitik – und das unabhängig von der besonderen Politik der beiden ostdeutschen Länder – so durchgreifend im Bereich der Leistungsdifferenzierung? Eine mögliche Erklärung scheidet aus. Die neue Form der Leistungsdifferenzierung ist keine bessere „Lösung“ pädagogischer Probleme. Die übergroße Mehrheit der befragten Lehrer betrachtet die neue Dreigliedrigkeit nicht als eine Verbesserung im Vergleich zur *Polytechnischen Oberschule* der DDR. Vielmehr steht bei der Mehrheit der Lehrer im Acht-Schulen-Sample die Akzeptanz des neuen Systems unvermittelt neben der Befürwortung der alten inklusiven und heterogenen Klassenkollektive, wie sie in der Schule der DDR üblich waren. Die bewußtseinsmäßige Anpassung an das dreigliedrige System kann also vornehmlich nicht mit einem technisch-instrumentellen Kalkül pädagogischer Besserung verknüpft werden, sondern findet seine Erklärung vermutlich in einem institutionellen Zusammenhang. Es erscheint plausibel, daß die Kombination von obrigkeitsstaatlichen Traditionen, organisatorisch-materieller Basis der neuen Lerngruppen und legitimer Ideologie der nun mächtigen westdeutschen Gesellschaft Schulreformpolitik im Bereich der Leistungsdifferenzierung so effektiv und durchschlagend gemacht hat. Die neue mit der Drei-

gliedrigkeit korrespondierende Denkweise ist in dieser Erklärung eine Adaption an die normative Autorität der neuen Gesellschaft.

Während in diesem institutionellen Nexus Fragen der Leistungsdifferenzierung der Autorität der Gesellschaft anheimgestellt werden, tangieren Fragen der Fachkompetenz, der Steuerung von Lernprozessen und der Kontrolle von Schülerverhalten die Autorität von Lehrern in der unmittelbaren Beziehung zu den Schülern. Unter demokratischen Bedingungen – und auch unter dem Regime des autoritären Sozialismus, wie Lehrer versichern – verfügen Lehrer im Klassenraum über Autonomie von staatlicher Regulierung, doch diese Autonomie müssen sie mit Schülern und Eltern teilen, je mehr ihre Autorität umstritten ist. Viele Lehrer, die an der Studie teilnahmen, berichten von einer Untergrabung ihrer gewohnten Autorität im Zusammenhang mit den jüngsten gesellschaftlichen Umwälzungen und sind darauf bedacht, den weiteren Verfall ihrer Autorität aufzuhalten. Dies hat zur Folge, daß die Reform des Unterrichts, sofern sie auf Reduktion der Lehrerautorität hinausläuft, jenseits der staatlicherseits geforderten und überprüfbaren Veränderungen ins Stocken kommt. In der Reform des Unterrichts sind andere Kräfte, moralische Erneuerungsbewegungen innerhalb der Profession oder Forderungen von Schülern und Eltern, ausschlaggebend.

Der ostdeutsche Fall machte es möglich, die Reform von institutionellen, didaktischen und methodischen Aspekten der Unterrichtspädagogik simultan zu untersuchen. Die Daten erhärten die enorme Stabilität des erzieherischen Verhältnisses von Lehren zu Schülern, und mittelbar zu deren Eltern, im Mikrokosmos des Klassenraums. In relativer Unabhängigkeit von staatlicher Schulreformpolitik versuchen Lehrer die Stabilität dieses Mikrokosmos selbst unter Bedingungen fundamentalen Wandels der Gesellschaft und des Schulsystems zu erhalten. Staatliche Schulreformpolitik, selbst wenn sie relativ kohärent und umfassend konzipiert ist wie im ostdeutschen Fall, scheint besondere Stärke zu besitzen, wenn sie an organisatorische Veränderungen und legitime Symbole und Ideologien gekoppelt ist. Institutionalisierte leistungsdifferenzierende Systeme basieren auf dieser Verbindung von Organisationsstrukturen und Legitimität, ihre Reformdynamik ist an staatliche Autorität und die Vorstellung von sozio-ökonomischen Strukturen gebunden. Die unmittelbare intellektuelle und Beziehungskultur des Klassenraums, so scheint der ostdeutsche Fall anzudeuten, ist nur schwer durch staatliche systemische Reformmaßnahmen zu gestalten. Um hier Einfluß auszuüben, braucht der Staat die Hilfe der Profession oder betroffener Bürger.

Der ostdeutsche Fall einer umfassenden Reform des Schulwesens bestätigt sowohl Befürworter wie Skeptiker einer staatlichen Schulreformpolitik, die in kohärenter Weise auf allen wesentlichen Ebenen des Systems ansetzt. Eine solche Reform kann sich sehr wirkungsvoll auf die Pädagogik von Lehrern auswirken, wie das Beispiel der mit der dreigliedrigen Leistungsdifferenzierung verbundenen Anschauungen zeigt, aber sie scheint weniger für die Veränderung der intellektuellen Kultur und der sozialen Beziehungen des Unterrichts zu bewirken. Wenn man davon ausgeht, daß der staatlichen Schulreformpolitik in Ostdeutschland viele Faktoren zur Hilfe kamen, die so in anderen, relativ stabilen, dezentralisierten, kulturell heterogenen und weniger obrigkeitsstaatlich orientierten Ländern, wie z.B. in den Vereinigten Staaten, nicht zum Tragen kommen, dann sollte die Schulforschung und -politik vielleicht ihre Hoffnungen auf eine Veränderung der Pädagogik im Klassenraum mittels staatlicher – selbst auch kohärenter – Politik in Grenzen halten.

### Anmerkungen

1. Etwa vergleichbar dem Rang eines deutschen Staatssekretärs im Bundesbildungsministerium.
2. Zum Zeitpunkt der Studie spielten Abschlußprüfungen eine geringere Rolle.
3. In gewisser Hinsicht führte die Reform zu einer äußeren Zweigliedrigkeit, aber in den Schultypen der beiden Länder, in denen die Studie durchgeführt wurde, findet sich im Kern die westdeutsche Dreigliedrigkeit wieder.
4. Ein Aspekt, der in Schwilles Modell weniger Beachtung findet.
5. Der Schritt eines direkten Vergleichs zwischen Ostdeutschland und den USA ist hier ausgespart.
6. Die in diesem Artikel verwendeten Indikatoren für die Wirksamkeit der ostdeutschen Schulpolitik zum Zeitpunkt der Studie sind vorwiegend Dispositionen von Lehrern, die aus der Umfrage gewonnen wurden. Auch wenn dies nicht im einzelnen dargestellt wird, sind diese Dispositionen durch Felddaten erhärtet.
7. Die sind jedoch grobe Schätzungen. Die Äußerungen habe ich nicht ausgezählt

### Literatur

- Anweiler, O. (1990). *Neue Entwicklungen im Bildungs- und Erziehungswesen der DDR*. Königswinter: Jakob-Kaiser-Stiftung.
- Berman, P. & McLaughlin, M. (1978). *Federal Programs Supporting Educational Change* (Vol. 8). Santa Monica: Rand.
- Bracey, G. (1996). International Comparisons and the Condition of American Education. *Educational Researcher*, 25 (1), 5-11.
- Cohen, D. (1996). What is the System in Systemic Reform. *Educational Researcher*, 24 (9), 11-17.
- David, J. (1989). Synthesis of Research on School-Based Management. *Educational Leadership*, 48 (8), 45-53.
- Elam, S. (1995). *How America Views its Schools*. Bloomington IN: Phi Delta Kappa.
- Elmore, R. & McLaughlin, M. (1988). *Steady Work*. Santa Monica: Rand.
- Elmore, R., Peterson, R. & McCarthy, S. (1990). *Restructuring Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fischer, A. (1992). *Das Bildungssystem der DDR: Entwicklung, Umbruch und Neugestaltung seit 1989*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fuhrman, S.H. (Ed.). (1993). *Designing Coherent Education Policy: Improving the System*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fuhrmann, E. (1980). *Bericht über didaktische Untersuchungen zu Entwicklungstendenzen in der Unterrichtspraxis*. Berlin: Akademie der pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik.
- Fuhrmann, E. et al. (Autorenkollektiv) (1989). *Könnensentwicklung der Lehrer – Höhere Aktivität der Schüler im Unterricht*. Berlin: Volk und Wissen.
- Gallup, G.H. (1981). *The Gallup Poll: Public Opinion 1980*. Wilmington: Scholarly Resources.
- Giesen, B. & Leggewie, C. (Hrsg.). (1991). *Experiment Vereinigung*. Berlin: Rotbuch.
- Goals 2000. A National Framework for America's Schools (1994) Arlington VA: Education Funding Research Council.
- Helwig, G. (1988). *Schule in der DDR*. Köln: Edition Deutschland Archiv.
- Johnson, S. (1990). *Teachers at Work*. Basic Books: New York.
- Keddie, N. (1971). Classroom Knowledge. In M.F.D. Young (Ed.), *Knowledge and Control* (pp. 133-160). London: Collier-Macmillan.
- Klemm, K., Böttcher, W. & Weegen, M. (1992). *Bildungsplanung in den neuen Bundesländern*. Weinheim: Juventa.

- Meyer, J. (1970). The Charter: Conditions of Diffuse Socialization in Schools. In W.R. Scott (Ed.), *Social Processes and Social Structures* (pp. 564-578). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Meyer, J. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83 (September), 340-363.
- Mintrop, H. & Weiler, H.N. (1994). The Relationship between Educational Policy and Practice: The Reconstitution of the College-Preparatory Gymnasium in East Germany. *Harvard Educational Review*, 64 (3), 247-277.
- Mitter, W. (1992). Educational Adjustments and Perspectives in a United Germany. *Comparative Education*, 28 (1), 45-52.
- National Commission on Excellence in Education. (Ed.). (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Offe, K. (1991). Prosperity, Nation, Republic: Aspects of the Unique German Journey from Socialism to Capitalism. *German Politics and Society*, 22, 18-32.
- Prawat, R. (1992). Teachers' Beliefs About Teaching and Learning: A Constructivist Perspective. *American Journal of Education*, (May 1992), 354-395.
- Rist, R.C. (1977). On Understanding the Processes of Schooling. The Contributions of Labeling Theory. In J. Karabel & A. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 292-305). New York: Oxford University Press.
- Schmidt, W. (1991). *Lehrerüberprüfungen und Stellenreduzierungen in den neuen Bundesländern*. Berlin: Gesamtdeutsches Institut.
- Schwille, J., Porter, A., Alford, L., Floden, R., Freeman, D., Erwin, S. & Schmidt, W. (1988). State Policy and the Control of Curriculum Decisions. *Educational Policy*, 2 (1), 29-50.
- Smith, M. & O'Day, J. (1991). Systemic School Reform. In S. Fuhrman & B. Malen (Eds.), *The Politics of Curriculum and Testing* (pp. 233-267). Bristol: Falmer.
- Task Force on Education for Economic Growth. (Ed.). (1984). *Action in the States: Progress Toward Educational Renewal*. Denver: Education Commission of the States.
- Timar, T. & Kirp, D. (1988). *Managing Educational Excellence*. New York: Falmer.
- Waterkamp, D. (1987). *Handbuch zum Bildungswesen der DDR*. Berlin: Spitz.
- Waterkamp, D. (1990). Schule in der DDR – eine Bilanz. In H.-G. Rolff, K. Klemm & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Bd. 6) (S. 105-122). Weinheim: Juventa.
- Weiler, H. (1983). Education, Public Confidence, and the Legitimacy of the Modern State: Is There a 'Crisis' Somewhere? *Journal of Curriculum Studies*, 15 (2), 125-142.
- Weiler, H., Mintrop, H. & Fuhrmann, E. (1996). *Educational Change and Social Transformation*. London: Falmer.