

Bildungssysteme im historischen und internationalen Vergleich

Susanne von Below

1 Problemstellung

Wie ist die Vermittlung von Bildung organisiert? Wie sind die verschiedenen Stufen des Bildungswesens aufgebaut? Welche Rolle spielt das Bildungssystem für die Vermittlung von Wissen, für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen, welche Bildungsziele werden darin verfolgt, welche Rolle spielt es für soziale Ungleichheit in einer Gesellschaft?

Das Bildungssystem einer Gesellschaft erscheint so „normal“, weil es so ist, wie es ist und weil praktisch alle Mitglieder einer Gesellschaft es im Laufe ihrer Kindheit und Jugend durchlaufen, in Deutschland sogar mit gesetzlicher Verpflichtung. Aber nach welchen Regeln werden Bildungssysteme institutionalisiert? Was wird darin unterrichtet? Wer bleibt wie lange im Bildungssystem, welche Voraussetzungen gibt es für Ausstieg bzw. Verbleib? Wer trifft die Entscheidungen über die Regelungen, aber auch über Einstufung, weiteren Verbleib oder Ausstieg? Welche Auswirkungen haben diese Entscheidungen für das spätere Leben der (dann ehemaligen) Schüler? All diese Fragen werden berührt durch die Frage nach Bildungssystemen im historischen und internationalen Vergleich.

Der folgende Beitrag soll einen Überblick geben über den Stand der Forschung und empirische Ergebnisse darstellen über die Auswirkungen von Bildungssystemen, insbesondere auf soziale Ungleichheit. Dabei wird folgendermaßen vorgegangen: Zu Beginn wird ein theoretischer Ansatz vorgestellt, der für die Untersuchung von Bildungssystemen besonders hilfreich und fruchtbar erscheint, der Neue Institutionalismus. Daran anschließend werden empirische Darstellungen von Bildungssystemen referiert, zuerst im internationalen Vergleich. Darauf folgt eine kurze Darstellung der Entwicklung deutscher Bildungssysteme im historischen Verlauf. Ausführlich werden dann die Bildungssysteme in Deutschland im 20. Jahrhundert beschrieben und eine Typologie zur Kennzeichnung und Unterscheidung der Bildungssysteme der Bundesländer vorgestellt. Abschließend werden aktuelle Entwicklungen und Studien im internationalen Rahmen erörtert und in ihren möglichen Auswirkungen auf Bildungssysteme diskutiert.

2 Theoretische Grundlage: Neuer Institutionalismus

Institutionen sind von Anfang an ein wichtiges Feld in der Soziologie gewesen. Durkheim definierte die Soziologie sogar „als die Wissenschaft von den Institutionen, deren Entstehung und Wirkungsart“ (Durkheim 1984: 100). Daher war die Soziologie immer „closely

associated with the study of social institutions and the comparative analysis of institutional change“ (Nee 2001: 1). Gegenwärtig gibt es in der Soziologie – wie auch in anderen Fächern – eine neue Betonung der sozialen Bedeutung von Institutionen als Verbindungs-,strukturen“ zwischen den Individuen und der sozialen Struktur. Anders als die historischen Wurzeln in der Soziologie (etwa Weber 1985; Durkheim 1992), die die Entstehung von Institutionen unter Bedingungen gemeinsamer Werte erklärten und weniger eine Handlungstheorie einbezogen, möchte dieser so genannte Neue Institutionalismus Institutionen eher erklären als einfach ihre Existenz annehmen (Nee 2001: 1). Der Neue Institutionalismus hat derzeit zwei Spielarten, den „Kultur“-Ansatz und den rationalen Ansatz. Der Kultur-Ansatz sieht Institutionen als Spiegel gesellschaftlicher Werte und Strukturen, die Orientierung bieten und die Ordnung stabilisieren; demnach basieren Institutionen auf gemeinsamen Überzeugungen und Vorstellungen, die in Handlungsmustern deutlich werden. In diesem Ansatz, der im vorliegenden Beitrag verfolgt wird, werden Institutionen als Transmissionsriemen zwischen Werten und Vorstellungen und ihrer Wahrnehmung, Interpretation, Übersetzung und Umsetzung gesehen; also können Institutionen sowohl Ergebnisse als auch als Bedingungen des individuellen und sozialen Handelns sein. Der „rational choice“-Ansatz erklärt im Gegensatz dazu Institutionen als Reaktionen rational Handelnder auf spezifische Koordinationsherausforderungen, wo individuelle Nutzenerwägungen die individuellen Anstrengungen erklären, die für die Einsetzung und Aufrechterhaltung von Institutionen erforderlich sind (Maurer und Schmid 2002a: 21). Für ausführlichere Informationen über das Konzept des Neuen Institutionalismus in der Soziologie sind folgende Werke hilfreich: Brinton und Nee (2001); Hall und Taylor (1996); Ingram und Clay (2000), Maurer und Schmid (2002b) oder Hasse und Krücken (1999).

Institutionen des Bildungswesens werden demnach, wie alle Institutionen, geformt durch Vorstellungen, Werte und Normen einer Gesellschaft und reproduzieren diese. Die Rolle von Bildungsinstitutionen ist besonders interessant, da praktisch alle Mitglieder der jüngeren Generation sie durchlaufen und so nicht nur anhand von Bildungsinhalten und Lehrplänen erreicht, sondern auch auf bestimmte Arten sozialisiert werden können. Indem man also Bildungsinstitutionen und ihre Einbettung in die Gesellschaft analysiert, kann man etwas über die zugrundeliegenden Vorstellungen, Werte und Normen und Bildungsziele innerhalb dieser Gesellschaft herausfinden.

Eine besondere Spielart des Neuen Institutionalismus für Institutionen des Bildungswesens ist die von John Meyer und seinen Mitautoren vertretene; deren Ansatz bezieht sich jedoch weniger auf die Entstehung und Aufrechterhaltung von Bildungssystemen, sondern vielmehr auf die Entwicklung der verschiedenen nationalen Bildungsinstitutionen in eine gemeinsame Richtung, unabhängig von ihren Ursprüngen, auf ein „World Education System“ hin (Meyer 1977; Meyer et al. 1977, 1992).

Die Bedeutung der neo-institutionalistischen Perspektive wird durch die Tatsache unterstrichen, dass die verschiedenen nationalen institutionellen Entwicklungen durch ihre Eingebundenheit in historische, nationale Gegebenheiten pfadabhängig sind (Mayer 2001). Eine derartige historisch-kulturelle institutionelle Trägheit von Gesellschaften liegt an ihrer „institutionellen Logik“ (Jepperson 2000), die z.B. auch die Grundlage für die Wohlfahrtsstaats-Klassifizierung von Esping-Andersen (1990; 1996; 1999; 2002b) war. Neuere Arbeiten (Room 2002; Esping-Andersen 2002a) betonen, dass die gegenwärtigen Herausforderungen für globale Wohlfahrtsstaaten eine Abwendung von der traditionellen „reaktiven“ und „konsumptiven“ Sozialpolitik hin zu „präventiver“ und „aktivierender“ Sozialpolitik führen

sollte; hier spielt auch die Betonung von Bildung und Bildungsinstitutionen eine herausragende Rolle (vgl. auch Allmendinger 1999), Bildungsinstitutionen haben hier eine doppelte Funktion: Einerseits sind sie elementar für die Schaffung von Humankapital und Zertifikaten für die spätere erfolgreiche Teilnahme an modernen Wissensgesellschaften. Andererseits sind sie ein wichtiges Instrument der Sozialpolitik, um soziale Ungleichheit im Zusammenhang mit sozialem Hintergrund zu reduzieren (Allmendinger und Leibfried 2003).

3 Empirie: Bildungssysteme im internationalen und historischen Vergleich

In jedem Land gibt es (mindestens) ein eigenes Bildungssystem, so dass es den Rahmen dieses Kapitels sprengen würde, alle oder auch einige dieser Bildungssysteme detailliert zu beschreiben. Hier sei auf entsprechende Darstellungen zum internationalen historischen Vergleich (Brint 2006: Kap. 2; Schneider 1982 für 13 westeuropäische Staaten seit 1870 oder zum aktuellen internationalen Vergleich: Anweiler et al. 1996 für neun europäische Staaten) verwiesen. Vielmehr geht es darum, generelle Charakteristika und spezifische Unterscheidungsmerkmale für unterschiedliche Bildungssysteme vorzustellen. Deshalb werden im Folgenden zuerst Typologien für den internationalen Vergleich von Bildungssystemen dargestellt.

3.1 Typologien von Bildungssystemen zum internationalen Vergleich

Es gibt einige Typologien von Bildungssystemen, die sich nicht nur auf die Unterschiede in Deutschland beziehen, sondern anhand derer Vergleiche zwischen den Bildungssystemen verschiedener Länder getroffen wurden. Turner (1960) weist im Rahmen eines Vergleichs der Bildungssysteme in England und den Vereinigten Staaten auf zwei Arten von Mobilität hin – er unterscheidet „sponsored mobility“ für England und „contest mobility“ für die USA –, anhand derer sich diese beiden Bildungssysteme unterscheiden. Dabei analysiert er, welche Legitimation für Mobilität und den Zugang zu den oberen Klassen innerhalb der jeweiligen Gesellschaften vorherrschen und wie diese in der Organisation und Struktur des jeweiligen Bildungssystems umgesetzt werden. Grundlage der Untersuchung sind die hinter den jeweiligen Systemen stehenden Normen und Wertorientierungen. Dieser Ansatz wurde zur Grundlage für weitere Typologien, ist jedoch empirisch äußerst schwer zu überprüfen.

Hopper (1967) definiert in Anlehnung an Turner vier Dimensionen, anhand derer sich verschiedene Bildungssysteme gruppieren lassen: Wie findet die Auswahl der Schüler für die höheren Bildungsgänge statt? Wann findet die Auswahl der Schüler statt? Wer wird ausgewählt? Warum wird er ausgewählt? Die beiden ersten Dimensionen beziehen sich also auf die Kontrolle und Struktur des jeweiligen Bildungswesens, während die letzteren beiden die Ideologie und normative Grundlagen innerhalb der jeweiligen Gesellschaften betreffen. Die jeweiligen Ideologien bezeichnet er als partikularistisch (mit den Ausprägungen individualistisch – „aristokratisch“ – oder kollektivistisch – „paternalistisch“) bzw. universalistisch (mit den Ausprägungen individualistisch – „meritokratisch“ – oder kollektivistisch „kommunistisch“). Hopper (1967) nimmt eine Einordnung der Bildungssysteme verschiedener Länder vor, bleibt aber in der Begründung ungenau.

Allmendinger (1989) legt eine Untersuchung des Zusammenhangs von Bildungssystem und Arbeitsmarkt-Ergebnissen in Deutschland, Norwegen und den USA vor. Diese beruht auf einer Typologie entlang der Dimensionen Standardisierung des Bildungssystems und Untergliederung („stratification“) des Bildungssystems. Erwähnt werden sollte hier noch die umfassende Aufzählung und Erläuterung der verschiedensten Aspekte von Bildung, die zu einem interkulturellen Vergleich herangezogen werden könnten, wie sie Henry (1960) zusammengestellt hat. Internationale Analysen von Faktoren, die zur Bildungsexpansion beigetragen haben könnten, zeigen Meyer et al. (1977). Auf Faktoren, die Variationen von Bildungsungleichheit beeinflussen, gehen Erikson und Jonsson (1996b: 9-49) sehr ausführlich und differenziert und mit vielen Beispielen ein.

3.2 Bildungssysteme in Deutschland im historischen Verlauf

Bevor nun die Bildungssysteme in Deutschland charakterisiert werden, soll, auch in Bezug auf den Ansatz des Neuen Institutionalismus und die Pfadabhängigkeit von Bildungssystemen, kurz erläutert werden, in welchem Rahmen Bildungssysteme auf deutschem Gebiet überhaupt entstanden sind.

Zur Entstehung öffentlicher Bildungssysteme

In Preußen und anderen deutschen (und europäischen) Herrschaftsgebieten wurde die Schulpflicht eingeführt (1763 in Preußen) und allgemeinbildende Einrichtungen geschaffen durch die Fürsten und ihre Regierungen. Diesen Entscheidungen lagen deren Interessen zugrunde, insbesondere die Bereitstellung zu einem Mindestmaß qualifizierter Soldaten und die Qualifikation von Bürgern im Rahmen der Bestrebungen, die wirtschaftliche und militärische Situation zu verbessern (Friedeburg 1992; Brint 2006: 35f.). Hier lagen der Einrichtung von Bildungssystemen, den Lehrplänen und den Bildungszielen also grundlegend andere Werte und Vorstellungen zugrunde als dies z.B. in einem Land wie den USA der Fall war, in dem durch Bildungsinstitutionen vor allem Demokratie und „citizenship“ vorgebracht werden sollten (siehe den umfassenden Literaturüberblick in Busemeyer 2006). Im historischen Verlauf hat es viele Änderungen an den Bildungssystemen der einzelnen Staaten im deutschen Reich gegeben, und es gab umfangreiche Interessengruppen, die (teilweise erfolgreich) Einfluss auf Strukturen und Inhalte des deutschen Bildungssystems nahmen. So ist das Bildungswesen immer auch als ein Spiegel der jeweils geltenden Werte und gesellschaftlichen Strukturen zu sehen. Die Dreigliedrigkeit des deutschen Bildungssystems etwa, die heute noch überwiegend besteht, ist ein Spiegelbild der Ständegesellschaft am Anfang des 20. Jahrhunderts und auch das Ergebnis bildungsbürgerlicher Bestrebungen, ihren Einfluss- und Bildungsbereich vor aufstrebender Konkurrenz zu schützen (Lutz 1983). In der Weimarer Republik gab es eine erste Reformschulbewegung, die Bildungsbeteiligung von Mädchen und Frauen wuchs. Im Nationalsozialismus wurde umfassende Bildung nicht als besonders wichtig erachtet, insbesondere nicht für Mädchen und Frauen, aber es wurden doch parallele Institutionen geschaffen, die die zukünftige Elite des Dritten Reiches hervorbringen sollten. Nach dem Krieg versuchten die Besatzungsmächte, ihre Vorstellungen für das Bildungssystem durchzusetzen. Wie das erfolgreich gelang, wird weiter unten bei der ausführlichen Darstellung des Bildungssystems der DDR erläutert. Wo weniger Druck möglich war, scheiterten diese Bemühungen – so entzog sich Bayern dem

deutlichen Druck der Amerikaner, Gesamtschulen einzuführen; und in Hamburg, wo ein solches System zu Besatzungszeiten eingeführt worden war, wurde dies wieder rückgängig gemacht. Dies sind Beispiele für die Stärke und Beharrungskraft von gesellschaftlichen Vorstellungen über Bildung, die sich auch durch äußeren Druck nicht verändert haben (Friedeburg 1992). So wurde in der Bundesrepublik das bis vor dem Dritten Reich vorhandene Bildungssystem wieder eingeführt: dreigliedrig, häufig konfessionell organisiert, nach Geschlechtern getrennt, mit großen Unterschieden zwischen Stadt und Land.

Situation in den 1960er Jahren: Reformen und ihre Ergebnisse

Seit den 1960er Jahren gab es darüber Diskussionen und Untersuchungen (Picht 1964; Dahrendorf 1966; Peisert 1967; siehe auch Becker 2007a), die sich in umfassenden Bildungsreformen in einigen und im dezidierten Festhalten an den traditionellen Schulsystemen in anderen Bundesländern niederschlugen (ausführlich hierzu: Friedeburg 1992). Ein Aspekt, der bei der Diskussion in der Öffentlichkeit und in der Politik seit den 1960er Jahren eine herausragende Rolle gespielt hat, ist die Frage, inwieweit diese Reformen und die damit verbundenen Schulsysteme bzw. bestimmte Strukturen im Bildungswesen einen positiven oder negativen Einfluss auf die Bildungschancen von Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Herkunft haben.

Die Auswirkungen der Bildungsreformen auf die Ausschöpfung der Begabungsreserven und die Herstellung von Chancengleichheit für Jugendliche verschiedener sozialer Herkunft in der alten Bundesrepublik wurden immer wieder im Rahmen empirischer Untersuchungen – unter verschiedenen Gesichtspunkten und Maßstäben sowie mit verschiedenen Datensätzen und Methoden – analysiert. Dabei ist jedoch nicht eindeutig nachzuweisen, dass die Veränderungen in einem klaren Zusammenhang mit den Bildungsreformen stehen; so stellen Müller und Haun (1994: 15) fest, dass die Bildungsexpansion lange vor den Veränderungen im Bildungssystem begonnen hat. Henz (1994) berichtet von einem kontinuierlichen Anstieg der Bildungsbeteiligung – und nicht etwa einer sprunghaften Zunahme, wie man das vermuten könnte.

Die Bildungsexpansion seit den 1960er Jahren

Seit den sechziger Jahren hat auf breiter Ebene eine deutliche Expansion der Bildungsbeteiligung Jugendlicher stattgefunden. Insgesamt gehen mehr Kinder und Jugendliche deutlich länger in die Schule als früher. Dies gilt für beide Geschlechter, für alle sozialen Gruppen und in sämtlichen Regionen. Anders als im öffentlichen Bewusstsein gegenwärtig, fand diese Bildungsexpansion jedoch auf zweierlei Ebenen statt (Klemm 1996: 428-431; Klemm 2000: 150-151): im Bereich des „niederen“ und „mittleren“ Schulwesens wie im Bereich „höherer“ Bildung. Diese beiden Entwicklungen sind durchaus unterschiedlich verlaufen.

Die Expansion im *niederen und mittleren Bereich* beruhte auf der Einführung des verpflichtenden neunten Schuljahres und des freiwilligen zehnten Hauptschuljahres; zudem besuchen deutlich mehr Schüler Realschulen, so dass die Hauptschule quasi zur „Restschule“ wurde (Grimm 1987). Außerdem wurden Berufsausbildungen in ihrer Dauer verlängert und mehr und mehr zur Regel, so dass von den 1966-1970 Geborenen nur noch 11,2 Prozent ohne Berufsausbildung geblieben sind (Klemm 1996: 429). Hier hat es also Veränderungen des Bildungssystems gegeben, die sich deutlich auswirken.

Die Expansion im *höheren Bereich* lässt sich an merklich gestiegenen Abiturientenanteilen feststellen (dies gilt nur für den Westen Deutschlands; zur Situation in der DDR vgl.

Kapitel 4). Auch hat sich die Zahl der Studienanfänger deutlich erhöht. Diese Expansion ist auch auf die „Entmonopolisierung“ (Klemm 1996: 431) des Gymnasiums zurückzuführen – und steht damit (zumindest teilweise) in direktem Zusammenhang mit den Bildungsreformen der 1960er Jahre. Das Ausmaß der Veränderungen der Bildungssysteme und ihre Auswirkungen auf die soziale Ungleichheit – sowie der tatsächliche Einfluss der Bildungsreformen auf diese Veränderungen – kann hier nur anhand einer Auswahl von Studien referiert werden: Einen informativen Überblick geben auch Bellenberg und Klemm (1995), Kraus (1996), Müller (1998: 88-92), Hansen und Pfeiffer (1998), Meulemann (1999), Klemm (2000), Hradil (2001: 160-173) und schließlich Becker (2006).

Auswirkungen der Bildungsexpansion auf soziale Ungleichheit

Ungleichheit nach *Geschlecht* ist im allgemeinbildenden Schulwesen als Benachteiligung von Mädchen nicht mehr vorhanden, vielmehr haben die Mädchen die Jungen überholt: Sie besuchen eher „ranghöhere“ Schularten und erwerben höhere schulische Bildungsabschlüsse (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2000; Horstkemper 1995). Auch in Bezug auf die berufliche Bildung haben die jungen Frauen ihre männlichen Altersgenossen hinter sich gelassen. Allerdings ist die fachliche Ausrichtung der gewählten Ausbildungen und Studienfächer deutlich unterschiedlich, woraus sich oft Unterschiede für Beschäftigungs- und Verdienstmöglichkeiten ergeben.

Empirische Untersuchungen in jüngerer Zeit analysierten Ungleichheiten nach *sozialer Herkunft* im Bildungssystem anhand verschiedener Datensätze und in Bezug auf unterschiedliche Aspekte: Einen starken Einfluss der *Familie* auf die Bildungschancen sehen verschiedene Untersuchungen (Engel und Hurrelmann 1989; De Graaf 1988; Stecher und Dröge 1996). Desgleichen wirkt sich das *Einkommen* der Eltern auf die Bildungswege der Kinder aus (Büchel und Wagner 1996: 84). Mayer und Blossfeld (1990: 310) kommen zu dem Schluss, dass die „Bildungsexpansion der sechziger Jahre nicht zu einem geringeren, sondern zu einem stärkeren Einfluss des Elternhauses [führte]“.

Anhand der Analyse amtlicher Daten und des Sozio-ökonomischen Panels konstatieren Müller und Haun (1994) andererseits, dass sowohl in Bezug auf die Bildungsbeteiligung als auch auf die erworbenen Bildungsabschlüsse die Unterschiede zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen deutlich kleiner geworden sind. Auch Schimpl-Neimanns (2000) stellt fest, dass ein deutlicher Ungleichheitsabbau stattgefunden hat, der sich allerdings überwiegend auf den Besuch von weiterführenden Schulen statt Hauptschulen bezieht; Ungleichheiten zwischen dem Besuch des Gymnasiums im Gegensatz zur Realschule bestehen weiter fort (vgl. auch Henz und Maas 1995; Becker 2006).

Folgende Aspekte sollten bei der Interpretation der dargestellten Ergebnisse berücksichtigt werden: Rückgänge in den Unterschieden der Bildungsbeteiligung sozialer Gruppen können auch auf dem sogenannten „ceiling“-Effekt beruhen (vgl. Becker 2006): Zu einem bestimmten Zeitpunkt ist der Anteil einer bestimmten Gruppe so hoch, dass er nicht weiter wachsen kann. Die anderen Gruppen verfügen noch über Wachstumspotenzial und können ihre Anteile steigern. Dadurch verringert sich der Abstand zwischen den Gruppen (Müller und Haun 1994). Beim Vergleich der Bildungsbeteiligung Jugendlicher in Abhängigkeit von der beruflichen Stellung ihres Vaters ist außerdem zu berücksichtigen, dass sich seit den sechziger Jahren die Berufsstruktur in der Bundesrepublik erheblich gewandelt hat. Der Anteil der Arbeiter ist insgesamt zurückgegangen, der Anteil der Angestellten ist nun deutlich höher als damals.

Auch die ausgebauten Möglichkeiten des *zweiten Bildungsweges* oder anderer institutionalisierter Wege, frühere Bildungsentscheidungen zu revidieren, wie auch Schulformwechsel während des Schulbesuchs führen nicht automatisch zu besseren Chancen für bildungsferne Menschen, da sie oft von Personen mit einem höheren Bildungshintergrund in Anspruch genommen werden (Blossfeld 1989: 86-89, 147; Blossfeld 1988a, 1988b; Henz 1997b, 1997a; Hillmert und Jacob 2005).

Personen mit Migrationshintergrund waren eine Bevölkerungsgruppe, deren Qualifikation in den sechziger Jahren nicht diskutiert wurde. Auch die sozialwissenschaftliche Forschung widmet sich erst in den beiden letzten Jahrzehnten dem Verbleib und der Integration von ausländischen Kindern im Rahmen des deutschen Bildungssystems. Die Befunde hierzu sind alarmierend: Ausländerkinder der meisten Nationalitäten besuchen häufiger eine Hauptschule und verlassen häufiger das Bildungssystem ohne einen Abschluss (Alba et al. 1994; von Below 2003).

Insgesamt weisen Ausländer deutlich geringere Bildungsabschlüsse auf als Deutsche; diese Bildungsunterschiede zwischen Deutschen und Ausländern werden jedoch sukzessive geringer, je jünger die betrachteten Personen sind (Dinkel et al. 1999). Die in Deutschland lebenden Personen mit Migrationshintergrund haben jedoch nach Alter und Herkunftsgruppen unterschiedliche Ausbildungsniveaus. So weisen Türken, die die zahlenmäßig größte Gruppe unter den in Deutschland lebenden Ausländern stellen (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2000: 17), über alle Altersgruppen hinweg die niedrigste Schulabschlussquote und auch – ähnlich wie Kinder aus den Staaten des ehemaligen Jugoslawien – die geringsten Anteile von Jugendlichen in der gymnasialen Oberstufe auf (Dinkel et al. 1999). Es lässt sich feststellen, dass bei dieser Gruppe, wie bei allen anderen auch, der Anteil der besser qualifizierten Ausländer unter den Jüngeren zunimmt.

Wie bei der deutschen korreliert auch bei der ausländischen Bevölkerung der Besuch weiterführender Schulen stark mit dem Bildungsabschluss der Eltern (Dinkel et al. 1999: 369; Seifert 2000; von Below 2003). Außerdem spielt das Alter bei der Einreise nach Deutschland eine Rolle und auch die Zugehörigkeit zur ersten oder zweiten Einwanderergeneration (vgl. auch Portes und Rumbaut 2006): Je älter das Kind bei der Einreise ist, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, die Oberstufe des Gymnasiums zu besuchen (Dinkel et al. 1999). So lässt sich feststellen, dass die Bildungschancen der zweiten Einwanderergeneration überwiegend besser sind als die der ersten (von Below 2004; Müller und Stanat 2006).

Die Einschätzung Klemms, die Kinder der Arbeitsmigranten seien die „neuen Benachteiligten“ (Klemm 2000: 158), beschreibt also tatsächlich den gegenwärtigen Stand. Allerdings ist zu hoffen, dass sich die festgestellte positive Entwicklung fortsetzt. Abschließend lässt sich also festhalten, dass das Ziel, die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen insgesamt zu erhöhen, erreicht wurde. Da insgesamt das Angebot an höher Qualifizierten gestiegen ist wie auch die Anforderungen von Arbeitgebern, ist die Situation von Hauptschulabrechern oder -absolventen besonders schlecht, sie haben nur sehr geringe Chancen auf dem Arbeitsmarkt (Allmendinger 1999; Solga 2005). Nach diesem Überblick über die Auswirkungen von Bildungsreformen in der Bundesrepublik seit den 1960er Jahren und die Chancengleichheit im Bildungssystem sollen zwei Bildungssysteme des 20. Jahrhunderts in Deutschland ausführlich dargestellt werden: das der DDR und das der „alten“ Bundesländer im Jahre 1997.

4 Bildungssysteme in Deutschland im 20. Jahrhundert: Zwei ausführliche Beispiele

4.1 Das Bildungssystem der DDR

Historischer Rückblick

Für die *Etappe der antifaschistisch-demokratischen Schulreform* ist das 1946 in der sowjetisch besetzten Zone beschlossene „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ grundlegend. Es führte – vor den ersten Wahlen und der Gründung der DDR – eine entscheidend neue Struktur des Bildungswesens ein: Grundlage war die acht Jahre umfassende, für alle Kinder gemeinsame Grundschule als „demokratische Einheitsschule“, die rein staatlich, also ohne jeglichen kirchlichen oder privaten Einfluss geführt wurde (während in den Westzonen die konfessionellen Schulen über Jahre hinweg Bestand hatten und der Religionsunterricht noch heute Bestandteil des Lehrplans ist); daran schloss sich eine zum Abitur führende, vierjährige Oberschule an. Ergänzend wurden Vorstudienanstalten geschaffen, die 1949 in „Arbeiter- und Bauernfakultäten“ umbenannt wurden. Das neue Schulsystem sollte das Bildungsmonopol privilegierter Bevölkerungsschichten brechen und gezielt solche Gruppen fördern, die bisher benachteiligt gewesen waren (Fischer 1992: 34). Durch Entnazifizierung und Einstellung kurzfristig ausgebildeter Neulehrer war die Lehrerschaft bis 1949 zu zwei Dritteln ausgewechselt und stark parteipolitisch (im Sinne der SED) geprägt.

In der *Etappe des Aufbaus der sozialistischen Schule* richtete sich die Bildungspolitik in der DDR ab 1949 zunehmend nach dem Vorbild der Sowjetunion (während die Westzonen und dann die Bundesrepublik sich verstärkt an den deutschen bildungspolitischen Traditionen vor 1933 orientierten). Ab 1952 wurde als Leitbild der schulischen Erziehung in der DDR die „allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit“ ausgegeben. Vom Schuljahr 1950/51 an sollte die Grundschule auf zehn Jahre erweitert werden; diese Schulform wurde 1956 in „Mittelschule“ und schließlich 1959 in „allgemeine polytechnische Oberschule“ (POS) umbenannt. Die POS wurde im Rahmen des Gesetzes über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens zur obligatorischen Schule erklärt. Die Oberschule, die bis zum Abschluss der 12. Klasse und damit zum Abitur führte, hieß „Erweiterte Oberschule“ (EOS).

1950 wurde das Fernstudium, 1959 das Abendstudium eingeführt. Auf diesem Wege konnten bereits Berufstätige Fachschul- oder Studienabschlüsse erwerben. Insbesondere die Fernstudenten stellten große Anteile der Studierenden an Fach- und Hochschulen (in den 1980er Jahren ein gutes Drittel an Fach- und ein Zehntel an Hochschulen; Fischer 1992: 69-74).

Ab dem Schuljahr 1958/59 wurde für alle Schülerinnen und Schüler obligatorisch der polytechnische Unterricht eingeführt, in dem berufsweltliche Aspekte und Bereiche in das allgemeine Schulsystem integriert wurden. Polytechnischer Unterricht und seine Verbindung von Schule und Produktion war in seiner Konzeption beispielhaft für viele Länder (Hörner 1990: 218ff.). Die allgemeine Berufsbildung im Anschluss an die POS war jedoch i.A. – wie in der Bundesrepublik – eine Kombination von praktischer Ausbildung im Betrieb und begleitendem Berufsschulunterricht.

Im Rahmen der Berufsausbildung mit Abitur, die seit 1959 angeboten wurde, konnte innerhalb von drei Jahren im Zusammenhang mit einer Lehre das Abitur erworben werden.

Maßgeblich für die *Etappe der Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems* war das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ von 1965. Es blieb bis zum Ende der DDR gültig und regelte die Struktur des gesamten Bildungssystems der DDR, betraf also sämtliche allgemein und spezial bildenden Bereiche des Schulsystems. Zu Beginn dieser Phase wurde das ursprünglich angestrebte Ziel, nämlich das Bildungsprivileg der besitzenden Klassen zu brechen, als erreicht betrachtet. Das Postulat „gleiches Recht auf Bildung“ wich einem Recht auf *entweder* Oberschulbildung *oder* Berufsbildung (Fischer 1992: 51). Nach der bewusst geförderten Bildungsexpansion, die bewirkte, dass sich die Zahl der Studenten von 1951 (31.512) bis 1972 (160.967) mehr als verfünffachte, wurde diese Entwicklung mit dem VIII. Parteitag der SED 1971 bewusst zurückgenommen. So sank die Zahl der Studierenden bis 1989 auf 134.400; die DDR war das einzige Land, in dem die Bildungsexpansion derart zurückgenommen wurde.

Das Bildungswesen der DDR im Jahr 1989

Zum Zeitpunkt der deutschen Vereinigung war das System der schulischen Bildung der DDR folgendermaßen aufgebaut (Anweiler et al. 1992: 531): Grundstock bildete die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule (POS), deren Besuch für alle Kinder und Jugendlichen verbindlich war. Abgesehen von der Möglichkeit, zusätzlich zum allgemeinen Unterricht ergänzende Kurse zu besuchen, absolvierten alle Schüler eines Altersjahrgangs dieselbe Schulausbildung. Die Schule war mehr als eine primär auf Leistung ausgerichtete Institution: Wie für die Erwerbstätigen die Betriebe, so waren für die Jugendlichen die Schulen Orte, durch die das soziale Leben maßgeblich gestaltet wurde.

Es galt als allgemeines Ziel, allen Schülern das Erreichen des jeweiligen Klassenziels zu ermöglichen, so dass die Klassen nach Ende des Schuljahres geschlossen in die nächsthöhere Stufe wechseln konnten. So wurde durch die intensive Förderung von schwächeren Schülern und eine gewisse Dämpfung bzw. Selektion besonders leistungsstarker Schüler für Spezialschulen eine Nivellierung vollzogen (Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen 1990).

Nach dem Abschluss der POS wurde es einem kleinen Teil (ca. 10 Prozent) der Schüler ermöglicht, auf die Erweiterte Oberschule (EOS) zu wechseln (Baske 1990: 214), auf der in zweijähriger Schulzeit das Abitur erworben wurde. Hierfür war jedoch nicht nur die fachliche Eignung ausschlaggebend, sondern auch das gesellschaftspolitische Engagement und die soziale Herkunft, also auch die soziale Stellung der Eltern (Marggraf 1993: 120; Geißler 1983: 760; Becker 2006). Für Absolventen der POS, die nicht auf die EOS überwechselten, schloss sich im Allgemeinen eine Berufsausbildung an, die für einen kleinen Anteil der Auszubildenden bei einer verlängerten Lehrzeit von drei Jahren mit dem Abitur abgeschlossen werden konnte (hier erreichten in den 1970er und 1980er Jahren ungefähr ein Drittel der Abiturienten ihren Abschluss; Fischer 1992: 66). Ein kleiner Teil der Absolventen der POS entschied sich für ein Studium an Fachschulen. Ein Fachschulstudium dauerte drei, im Fernstudium fünf Jahre, der Frauenanteil lag mit gut 70 Prozent sehr hoch (Statistisches Bundesamt 1991: 387). Eine in der DDR schon früh geschaffene Einrichtung war die Möglichkeit, auf dem zweiten Bildungsweg das Abitur zu erwerben. Auch Fachschul- und Universitätsabschlüsse konnten im Rahmen von Fern- und Abendstudien erworben werden.

Das Abitur berechtigte nicht zur Aufnahme eines Studiums, es war lediglich Voraussetzung zur Bewerbung um einen Studienplatz. Falls es nicht genügend Studienplätze für

die Interessenten gab, wurde durch Umlenkungsgespräche das Studienplatzangebot mit der Nachfrage abgestimmt: Die Bewerber konnten sich für ein weniger gefragtes Studienfach entscheiden, es nach einem Jahr Arbeiten noch einmal versuchen oder einen Facharbeiterberuf erlernen (Huinink et al. 1995: 98; Rytlewski 1990: 445). Der Anteil der Bevölkerung, der in der DDR ein Studium abschloss, lag etwas unter 10 Prozent und damit geringfügig über dem entsprechenden Anteil in der alten Bundesrepublik.

Ungleichheiten im Bildungssystem der DDR

Die Kriterien für die Auswahl zur höheren Bildung waren, wie oben ausgeführt, individuelle Leistung, gesellschaftspolitische Aktivitäten und soziale Herkunft. Wie sich diese Auswahlkriterien auf die klassischen Dimensionen sozialer Ungleichheit im Bildungswesen auswirkten, wird im Folgenden dargestellt.

Wie bereits beschrieben, lassen sich zum Ende der DDR keine deutlichen Ungleichheiten der Bildungsabschlüsse *nach Geschlecht* feststellen. Dies sah in den ersten Jahrzehnten der DDR jedoch anders aus: Von der Bildungsexpansion in den fünfziger Jahren, die insbesondere auf die Einbeziehung bildungsferner Schichten gerichtet war, profitierten vor allem die Männer. Nach der restriktiveren Handhabung der Bildungsmöglichkeiten seit den siebziger Jahren konnten die Frauen aufholen. So hatten 1991 die unter 40-jährigen Frauen zu geringeren Anteilen den Volks- oder Hauptschulabschluss und zu höheren Anteilen die Fachhochschul- bzw. Hochschulreife als die gleichaltrigen Männer (von Below 2002).

Offiziell wurde die gezielte Förderung *bildungsferner Schichten* angestrebt. Dieser Anspruch wurde in den ersten Jahrzehnten der DDR zu einem großen Teil erfüllt. Dies wurde erreicht durch Bildungswerbung auf dem Land, Errichtung der Arbeiter- und Bauernfakultäten, Schaffung des einheitlichen Schulwesens u.v.m. Anhand verschiedener Untersuchungen kann der Erfolg dieser Bemühungen für die ersten Jahrzehnte des Bestehens der DDR nachgewiesen werden (z.B. Geißler 1983; Solga 1995). Dieselben Untersuchungen belegen jedoch, dass seit den sechziger Jahren auch im Bildungssystem der DDR die bestehende soziale Struktur reproduziert wurde. Die Auswahlkriterien, insbesondere Systemloyalität und Herkunft, konnten genutzt werden, um die Reproduktion der zu diesem Zeitpunkt bestehenden Elite zu garantieren und zu legitimieren. So profitierten von dieser Entwicklung vor allem die Kinder von Angehörigen der sozialistischen Dienstklasse, also derjenigen, die ursprünglich selbst aufgestiegen waren und sich inzwischen etabliert hatten. Andererseits hatten oft schulisch sehr erfolgreiche und vielversprechende Jugendliche keine Möglichkeit, auf direktem Weg das Abitur zu erreichen oder zu studieren, wenn das politische Engagement oder die geäußerte Identifikation mit dem System fehlten (Fischer 1992: 1-3).

Auch in der DDR waren nicht nur Familie und Schule, sondern auch die *Region* ein relevanter Faktor bei der Reproduktion der Sozialstruktur (Meier 1981). Dies führte in den Zeiten der Bildungsexpansion wie in vielen anderen Ländern auch zu gezielten Bemühungen, Kinder aus benachteiligten Regionen bewusst zu fördern. Regionale Unterschiede in der DDR lassen sich vor allem zwischen Ost-Berlin im Gegensatz zu anderen Regionen feststellen. Darüber hinaus ließ sich auch für die DDR eine höhere Bildungsbeteiligung in Städten als in ländlichen Regionen feststellen (von Below 2002; Müller-Hartmann und Henneberger 1995: 301-302).

4.2 Das Bildungssystem der Bundesrepublik

Bezeichnend für das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland ist, dass es zwar im Großen und Ganzen übereinstimmende Regelungen gibt, dass aber deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Bundesländern vorhanden sind, da diese die Kulturhoheit und damit auch maßgeblichen Einfluss über die Ausgestaltung des Bildungssystems haben. Die „Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland“, kurz KMK, hat sich auf gewisse Mindeststandards und Regelungen geeinigt, die von allen Bundesländern eingehalten werden sollen. Trotzdem sind die Bildungssysteme der Bundesländer wie ein „Flickenteppich“, den zu beschreiben es viele Ansätze gegeben hat.

Einordnung der Bildungssysteme in Deutschland: Stand der Forschung

In der Literatur werden in der Bundesrepublik Deutschland seit den frühen 1970er Jahren die verschiedenen vorhandenen Bildungssysteme als „A“- oder „B“- Länder bezeichnet, also als solche mit liberaleren Regeln gegenüber solchen, die strenger sind. Diese Abgrenzung erfolgt jeweils in Abhängigkeit von der regierenden Partei; eine formale Untersuchung der verschiedenen Aspekte, die diese A- und B-Bildungssysteme beinhalten, oder was diese im Einzelnen bedeuten, fehlt bis heute. Allmendinger (1989: 234, 236) bezeichnet das deutsche Grund- und Sekundarschulwesen als standardisiert, sowohl in Bezug auf Strukturen, Institutionen, Curricula und Abschlusszeugnisse. Dies mag daran liegen, dass sie nur den Zeitraum bis 1970 untersucht, bevor also viele der grundlegenden Reformen im Bildungssystem durchgeführt wurden.

Ein anderer Weg, der manchmal zur Unterscheidung der alten Bundesländer beschränkt wird, ist die Gruppierung in verschiedene Regionen: Nord (Schleswig-Holstein, Bremen, Hamburg und Niedersachsen), Mitte (Hessen und Nordrhein-Westfalen) und Süd (Rheinland-Pfalz, Saarland, Baden-Württemberg und Bayern) (Schnitzler et al. 1998). Dabei werden Einzelheiten oder Merkmale der länderspezifisch unterschiedlichen *Bildungssysteme* jedoch gar nicht berücksichtigt – außer in dem (zufälligen?) Zusammenhang, dass es in den jeweiligen Regionen teilweise Ähnlichkeiten gibt.

In ihrer jüngsten Untersuchung der TIMSS-Ergebnisse¹ für Deutschland verwenden Baumert und Watermann (2000: 324) eine Unterscheidung von Bundesländern in Abhängigkeit von der Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe II und der Region (West oder Ost).² Sie grenzen dabei vier verschiedene Gruppen voneinander ab: Länder mit einer geringen Bevölkerungsdichte und einer geringen Expansion der gymnasialen Oberstufe, westliche Bundesländer mit geringer Bevölkerungsdichte und höherer Bildungsbeteiligung, östliche Bundesländer mit höherer Bildungsbeteiligung und schließlich Stadtstaaten mit der höchsten Gymnasialbeteiligung. Bei der Einführung und Begründung dieser Gruppen erwähnen die Autoren einige der Gesichtspunkte, die mit den verschiedenen Charakteristika der unterschiedlichen Bildungssysteme zu tun haben; diese sind jedoch nicht Bestandteile der eigentlichen Definition und Abgrenzung der Gruppen.

Da eine einheitliche, grundlegende Klassifizierung der in der Bundesrepublik vorhandenen Bildungssysteme fehlte, die relevante Dimensionen enthält und die zugleich ausrei-

¹ „Third International Mathematics and Science Study“, durchgeführt von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

² Mit Daten von PISA wurden (bisher) keine Berechnungen zu den unterschiedlichen Bildungssystemen der Bundesländer durchgeführt.

chend erscheint, die verschiedenen Ergebnisse der Bildungssysteme zu erklären, wurde diese für das Jahr 1997 erstellt. Diese Typologie von Bildungssystemen wird im Folgenden vorgestellt.

4.3 Eine Typologie von Bildungssystemen in Deutschland im Jahr 1997

Bildungssysteme haben, wie oben erläutert, einen Bezug zur Gesellschaft, in der sie entstehen und sich entwickeln; sie bauen auf einer institutionellen Grundlage auf, die aus einer Konstellation von Vorstellungen, Normen und Werten besteht. Als solche sind Bildungsinstitutionen kulturell eingebettete Systeme, die auf abstrakten, geteilten Übereinkünften darüber beruhen, was die erstrebenswerten Ziele und Mittel von Bildung sind.

Nun gibt es viele Möglichkeiten, vorhandene Bildungssysteme und deren Grundlagen zu unterscheiden. Alle Bildungsinstitutionen haben bestimmte Ziele und Vorgehensweisen gemeinsam, z.B. dass in der Regel Kinder „beschult“ werden und dass sie in der Schule „etwas lernen“ sollen. Hier geht es darum, relevante Unterschiede zwischen grundlegenden Orientierungen zu finden. Im Folgenden wird ein Ansatz zur Typologisierung von Bildungssystemen kurz dargestellt (ausführlich in von Below 2002, 2006).

Die Klassifikation von Bildungssystemen: System-Dimensionen Struktur und Inhalt

Von der abstrakten Ebene ausgehend, müssen Bildungsinstitutionen buchstäblich „institutionalisiert“ werden. Der Prozess dieser Institutionalisierung ist damit verbunden, die verschiedenen Konstellationen von Bildungszielen in konkrete soziale Systeme zu übersetzen. Um vorhandene Bildungssysteme zu unterscheiden, ist es also erforderlich, die tatsächlichen Eigenschaften von Bildungssystemen zu sortieren und zu klassifizieren.

Um die mannigfaltigen Gesichtspunkte einzelner Bildungssysteme sinnvoll in eine soziologische Untersuchung einbeziehen zu können, werden sie zu relevanten Dimensionen gruppiert, in die diese Charakteristika dann eingeordnet werden können. Hierin folge ich dem Vorgehen von Lazarsfeld (1937) zur Bildung eines Merkmalsraums. Die in Deutschland vorhandenen Bildungssysteme können anhand von zwei grundlegenden Dimensionen charakterisiert werden: *Struktur* und *Inhalt*. Diese beiden Dimensionen beziehen sich darauf, wie das System organisiert ist, also z.B. als dreigliedriges Schulsystem oder mit Gesamtschulen (die Struktur), und welche Fächer und Curricula es verwendet und wie streng deren Einhaltung überprüft wird (der Inhalt). Diese Dimensionen finden sich in allen Bildungssystemen.

System-Dimensionen: Strukturelle Straffheit und Lockerheit

Typen von Bildungssystemen können danach unterschieden werden, wie stark soziale Kontrolle in ihnen ausgeübt wird. Boldt (1978: 157) verwendet die Begriffe strukturell straff und strukturell locker, um die verschiedenen Arten zu beschreiben, mit denen soziale Systeme Normen an ihre Mitglieder weitergeben: wenn Normen von der sozialen Struktur auferlegt und von den Mitgliedern empfangen werden, gilt dies als strukturelle Straffheit, wenn Normen in Gesellschaften vorgeschlagen und von ihren Mitgliedern im Rahmen eines gewissen Spielraums interpretiert werden, gilt dies als „strukturelle Lockerheit“ (Boldt und Roberts 1979; Turner 1962; Ford et al. 1967).

Die Anwendung dieser Differenzierung auf die verschiedenen Schulsysteme führt zu den folgenden Unterscheidungen: Wo Normen vom Schulsystem klar vorgegeben werden, wo es also strenge Regeln und Vorschriften für Schüler und Lehrer gibt, wie sie miteinander umgehen sollen, wie sie bewerten sollen und wie sie sich verhalten sollen, gilt die Bezeichnung „straff“; wohingegen in solchen Bildungssystemen, in denen die Normen vorgeschlagen werden und wo es zugelassen wird, dass sie von ihren Mitgliedern interpretiert werden (also von den Lehrern und Schülern, aber auch von den Eltern), z.B. wie mit den Schülern umgegangen wird, wie Unterrichtseinheiten strukturiert werden und wie mündliche Leistungen bewertet werden, würde man dies als ein „lockeres“ Bildungssystem bezeichnen.

Um nun einen Merkmalsraum und damit Typen zu bilden, werden beide Dimensionen (die der Inhalte und Strukturen und deren straffe oder lockere Regelung) kombiniert. Demnach gibt es vier Typen von Bildungssystemen: Solche, in denen sowohl Inhalte als auch Strukturen straff geregelt sind und solche, in denen die Regelungen für beide Dimensionen locker gehandhabt werden (entsprechend den Typen 1 und 4). Dazwischen liegen die Typen, in denen jeweils eine Dimension straff und die andere locker geregelt ist.

Mögliche Typen von Bildungssystemen

Die durch die Kombination der beiden Dimensionen ermittelten Typen von Bildungssystemen bezeichnen wir nun folgendermaßen: Typen, in denen Strukturen locker geregelt sind, werden als „reformiert“ bezeichnet, während Typen mit straff geregelten Strukturen „traditionell“ genannt werden. Vergleichbar werden Bildungssysteme, deren Inhalte locker reguliert sind, als „liberal“ etikettiert, während die Bezeichnung „konservativ“ für solche Bildungssysteme gilt, in denen die Inhalte straff geregelt sind. Demnach ergibt der in Übersicht 2 dargestellte Merkmalsraum folgende mögliche Typen von Bildungssystemen:

1. *Traditionell-konservativ*: Dies sind Bildungssysteme, in denen sowohl die Strukturen als auch die Inhalte straff geregelt sind. Hier sind die Strukturen stark festgelegt, die Selektion erfolgt früh und Übergänge zwischen ihnen sind schwierig. Auch die Inhalte sind straff geregelt: es gibt einen traditionell ausgerichteten Bildungskanon, dessen Beherrschung für alle verbindlich ist.
2. *Reformiert-konservativ*: Zu diesem Typ gehören Bildungssysteme, in denen die Struktur locker geregelt ist, während die Inhalte straff reguliert sind. Es gibt also z.B. in nennenswertem Umfang Gesamtschulen, die Übergänge auf die weiterführenden Schulen erfolgen fließender und Wechsel zwischen Schulformen können leichter erfolgen. Die Inhalte sind jedoch straff geregelt und werden bei allen gleichmäßig vorausgesetzt.
3. *Traditionell-liberal*: Hier ist das Bildungssystem klar gegliedert und Übergänge zwischen einzelnen Schulzweigen sind schwierig. Die Inhalte sind jedoch an einem individuelleren Persönlichkeitsbild ausgerichtet und werden auch nicht so verbindlich gelehrt.
4. *Reformiert-liberal*: In diesem Typ von Bildungssystem sind sowohl die Strukturen als auch die Inhalte locker geregelt. Übergänge zu den weiterführenden Schulen werden laxer gehandhabt, es gibt Gesamtschulen und Wechsel zwischen den verschiedenen Zweigen sind nicht allzu voraussetzungsvoll. Gleichzeitig sind auch die Lehrinhalte moderner ausgerichtet und in gewissem Umfang der individuellen Gestaltung überlassen.

Klassifizierung der Bildungssysteme der neuen Bundesländer

Um die Bildungssysteme der einzelnen Bundesländer in diese Typologie einzuordnen, erfolgt die Klassifizierung aufgrund der Ausprägungen der institutionellen Regelungen von Inhalten und Strukturen. Diese Merkmale wurden anhand von Schulgesetzen, Lehrplänen und verschiedenen Übersichten gewonnen, die im Jahr 1997 gültig waren. Dieses Jahr war das letzte, in dem die Bildungssysteme so geregelt waren – im weiteren Verlauf wurde in den neuen Bundesländern auch aufgrund veränderter Mehrheitsverhältnisse die Schulgesetzgebung verändert, so dass die reinen Typen in der Nachfolge der DDR-Einheitlichkeit ab 1998 nicht mehr vorhanden sind. Demnach lassen sich also für dieses Jahr die Veränderungen, die im Verlauf der Etablierung neuer Bildungssysteme in den neuen Bundesländern (Fuchs und Reuter 1995; Fuchs 1997) eingeführt wurden, in ihren Auswirkungen am besten untersuchen.

Im Einzelnen sind dies Indikatoren, die sich auf die institutionelle Regulierung von *Strukturen* beziehen, wie die Dauer der Grundschulzeit, die Möglichkeit, im Anschluss an die Grundschule eine Schule mit mehreren Schulzweigen besuchen zu können, die Dauer der Pflichtschulzeit, den Zeitpunkt des Übergangs zur Sekundarstufe II und den Anteil der Gymnasien an allen Schulen, die die Sekundarstufe II anbieten. Bei Indikatoren für die institutionelle Regulierung von *Inhalten* in Bildungssystemen geht es darum, Anforderungen und Angebote an die Schüler zu finden, die sowohl für die angesprochenen Themen und Aspekte als relevant erachtet werden – eine stärkere Betonung des klassischen Bildungsideals und humanistischer Inhalte vs. Betonung der Erfordernisse der „modernen“ Welt und Anreize zur Selbstwahrnehmung und -hinterfragung –, bei deren Betrachtung es aber auch Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt. Dies sind mindestens eine Fremdsprache obligatorisch bis zum Abitur, Religion als Fach mit Lehrplan, Philosophie, Psychologie, Sexualkunde als Fächer mit Lehrplan, politische Bildung als Pflichtfach in der Sekundarstufe II, sowie Bedeutung und Ausrichtung von Polytechnik und „Arbeitslehre“ am Gymnasium. Bei der *Kontrolle der Inhalte* spielen für den Unterrichtsablauf und die Auswahl von Inhalten die folgenden Aspekte eine bedeutende, die Bundesländer unterscheidende Rolle: Zentralabitur oder nicht, Zeitpunkt des Beginns der Notengebung in der Grundschule, Modalitäten für den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I, Bewertung mündlicher Beteiligung im Unterricht in der Sekundarstufe II.

Die Analyse der verschiedenen Indikatoren, ihre Einordnung als „straff“ oder „locker“ geregelt sowie eine anschließende Reduktion dieser Dimensionen zur Schaffung eines Merkmalsraums (Lazarsfeld 1972: 101) ergeben folgende Typen einer Klassifizierung tatsächlich vorhandener Bildungssysteme in Deutschland für das Jahr 1997 (vgl. Below 2002, 2006). Die Einordnung der neuen Bundesländer in diese Typologie erfolgt aufgrund einer mehrstufigen, sorgfältigen und umfangreichen Analyse von Lehrplänen, Schulformen, Übergangsregelungen etc.:

1. Traditionell-konservativ: Mecklenburg-Vorpommern.
2. Reformiert-konservativ: Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen.
3. Reformiert-liberal: Brandenburg.

Der traditionell-liberale Typ kommt in den neuen Bundesländern nicht vor. In den *alten* Bundesländern sieht die Verteilung für 1997 – zum Teil anhand geringfügig anderer Merkmale – folgendermaßen aus:

1. Traditionell-konservativ: Baden-Württemberg und Bayern, Traditionell-liberal: Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein
2. Reformiert-konservativ: Saarland
3. Reformiert-liberal: Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen sowie Berlin.

Auch für die alten Bundesländer lässt sich ein signifikanter Unterschied der Bildungsbeteiligung zwischen traditionell-konservativen Systemen (die eine im Lauf der Zeit eine konsistente Bildungspolitik hatten) und anderen zeigen (von Below 2003).

Auswirkungen der Bildungssysteme auf soziale Ungleichheit am Beispiel der neuen Bundesländer

Wie sich diese Typen auf soziale Ungleichheit auswirken, ist an anderer Stelle ausführlich dargestellt worden (von Below 2002, 2006). Hier sollen kurz die wichtigsten Befunde zusammengefasst werden: Im Vergleich mit der DDR, wo es bei der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen nach der Pflichtschulzeit praktisch keine Unterschiede zwischen den Regionen gab, die später die neuen Bundesländer werden sollten (mit Ausnahme der oben erwähnten etwas höheren Bildungsbeteiligung in Ost-Berlin), haben sich bis zum Jahr 1997 deutliche Unterschiede ergeben. Nicht nur ist die Bildungsbeteiligung der 16- bis 19-Jährigen insgesamt deutlich angestiegen (was sicherlich neben dem Wegfall der Restriktionen aus DDR-Zeiten auch mit mangelnden Alternativen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt zusammenhängt). Es zeigen sich auch deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern: So weist das reformiert-liberale Bildungssystem die höchste Bildungsdichte auf, das traditionell-konservative die niedrigste, die reformiert-konservativen Bildungssysteme liegen zwischen diesen Extremen. In allen Systemen verfügen die Mädchen über einen deutlichen Vorsprung. Aber nicht nur in der Bildungsbeteiligung an sich, sondern auch in den Bildungschancen von Jugendlichen aus bildungsfernen Elternhäusern unterscheiden sich die Systeme: Während die Jugendlichen mit höher gebildeten Eltern (hier dargestellt am schulischen Bildungsabschluss des Vaters) in allen Systemen eine hohe Bildungsdichte aufweisen, sind die Kinder von gering gebildeten Eltern im reformiert-liberalen System zu praktisch doppelt so hohen Anteilen noch im allgemeinbildenden Bildungssystem vertreten wie im traditionell-konservativen (diesen Zusammenhang bestätigen auch multivariate Analysen, so dass das Ergebnis nicht durch unterschiedliche Zusammensetzung der jeweiligen Bevölkerung oder ähnliche Zusammenhänge erklärt werden kann). Daran lässt sich ablesen, dass der Typ von Bildungssystemen sehr deutliche Auswirkungen auf die Chancengleichheit von Jugendlichen hat – und damit auch, dem Ansatz des Neuen Institutionalismus folgend, die damit verbundenen Überzeugungen, Werte und Bildungsziele (von Below und Roberts 2006). Diese scheinen jedoch insbesondere in den neuen Bundesländern im Wandel zu sein, da dort seit 1997 im Zusammenhang mit neuen Regierungen umfangreiche Reformen im Bildungswesen stattgefunden haben, insbesondere in den beiden Bundesländern, die hier die Extremfälle bildeten, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg.

5 Ein Blick über den Tellerrand: Bildungssysteme im internationalen Vergleich heute

Zunehmend gibt es international vergleichende Studien, in denen der Einfluss von Bildungssystemen auf soziale Ungleichheit untersucht wird. Problematisch ist hier, wie oben bei der Darstellung des Neuen Institutionalismus beschrieben, dass es praktisch nie möglich ist, ein Bildungssystem unabhängig von anderen nationalen Eigenheiten zu analysieren, so dass nie wirklich festgestellt werden kann, ob es nun das unterschiedliche Bildungssystem ist, das Unterschiede verursacht, oder ob es andere nationale Eigenheiten sind, die sich auch auf die Bildungsteilhabe, den Erwerb von Kompetenzen und die Bildungschancen verschiedener sozialer Gruppen auswirken. Ein mittlerweile als klassisch anzusehender Band ist der Sammelband von Shavit und Blossfeld (1993), in dem die Entwicklung der Bildungschancen im Zeitverlauf in dreizehn Ländern untersucht wurde. Hierbei wurden auch die unterschiedlichen Bildungssysteme analysiert, standen jedoch nicht im Vordergrund. Sie stellten für praktisch alle untersuchten Länder eine erstaunliche Stabilität von Bildungsungleichheiten zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft fest und kommen zu dem Schluss, dass es allein in Schweden und den Niederlanden deutliche Veränderungen und damit mehr Gleichheit zwischen sozialen Gruppen gibt. Die in diese Untersuchung einbezogenen Länder waren die USA, die alte Bundesrepublik, die Niederlande, Schweden, Großbritannien, Italien, die Schweiz, Taiwan, Japan, Polen, Ungarn, die Tschechoslowakei und Israel. Die Autoren schließen daraus, dass die Bildungsexpansion sogar „eine der entscheidenden Voraussetzungen für die fortwährende Ungleichheit der herkunftsbezogenen Bildungschancen darstellt“ (Blossfeld und Shavit 1993: 25). Auch für Frankreich, das in diese Untersuchung nicht einbezogen war, stellt Brauns (1998) zwar eine abnehmende Ungleichheit von Bildungsbeteiligungsquoten, aber weiterhin bestehende Unterschiede nach der Art der besuchten Schulen und Bildungsgänge sowie der erreichten Abschlüsse fest.

Die Ergebnisse von Blossfeld und Shavit (1993) werden jedoch von Erikson und Jonsson (1996a) insoweit in Frage gestellt, als sie für *alle* untersuchten Länder deutlich bestehende Unterschiede feststellen, also auch für die vorher als „gleicher“ angesehenen Länder. Sie weisen auch darauf hin, dass festgestellten großen Ungleichheiten für ältere Kohorten gelten. Für die jüngeren Kohorten lässt sich für Schweden – wie auch für die Niederlande und die Bundesrepublik sowie für Italien und Großbritannien (Müller 1998: 90; siehe auch Müller und Haun 1994) – eine Angleichung der Chancen feststellen (Erikson und Jonsson 1996b: 8), die auch darauf zurückgeführt wird, dass sich nicht nur die Bildungschancen, sondern die Sozialstruktur insgesamt egalisiert hat.

Großes Aufsehen hat seit dem Erscheinen der ersten Ergebnisse im Herbst 2001 die PISA-Studie erregt (Deutsches PISA-Konsortium 2001; 2002; 2003; PISA-Konsortium Deutschland 2004; 2005b; 2005a). Sie ist ein Forschungsprogramm der OECD („Programme for International Student Assessment“), innerhalb dessen die Kompetenzen von 15-jährigen Jugendlichen im Abstand von drei Jahren und mit wechselnden Schwerpunkten international vergleichend getestet werden. Im Rahmen dieser Studie stehen nicht die Bildungssysteme im Vordergrund; allerdings ermöglicht eine so große Studie den Vergleich verschiedener Strukturmerkmale von Bildungssystemen und deren Auswirkungen auf Bildungschancen etc. So hat zwar der innerdeutsche Vergleich (Deutsches PISA-Konsortium 2002; 2003; PISA-Konsortium Deutschland 2005b) ergeben, dass in den Bundesländern mit lockeren Regelungen (siehe oben) die Jugendlichen geringere Kompetenzen aufweisen,

dass aber im internationalen Vergleich Jugendliche aus Systemen mit Gesamtschulen bzw. in denen die Jugendlichen zu einem späteren Zeitpunkt auf verschiedene Schularten aufgeteilt werden, insgesamt deutlich höhere Kompetenzen aufweisen und auch die soziale Herkunft sich deutlich weniger stark auswirkt als in Deutschland (etwa Baumert und Artelt 2003: 190). Als besonders beispielhaft wird im Gegensatz zum deutschen das finnische Bildungssystem gesehen, das in den 1970er Jahren das gegliederte Schulsystem durch ein Gesamtschulsystem ersetzt hat, und in dem die Schülerinnen und Schüler nicht nur beeindruckend gut abgeschnitten haben, sondern in dem auch soziale Unterschiede sich kaum auf die gemessenen Kompetenzen auswirken (Deutsches PISA-Konsortium 2001; PISA-Konsortium Deutschland 2004).

Ein besonderer Schwerpunkt bei den Analysen mit Daten der PISA-Studie ist die Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund; hieran lässt sich eindrucksvoll messen, wie erfolgreich Bildungssysteme sind – in modernen Gesellschaften spielt die Integration von Migranten und deren Ausstattung mit ausreichend Kompetenzen für ihren späteren Lebensweg in der Aufnahmegesellschaft eine herausragende Rolle (vgl. die Übersicht von Autoren und Ergebnissen in: von Below 2003). Auch hier zeigt sich, dass das deutsche Bildungssystem wenig erfolgreich ist, denn der Unterschied zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist hier besonders groß. Vorbildhaft kann im Gegensatz dazu das kanadische Bildungssystem gelten, in dem es kaum signifikante Unterschiede zwischen einheimischer und zugewanderter Bevölkerung gibt. Allerdings greift auch hier der Ansatz des neuen Institutionalismus, der auf den Zusammenhang zwischen Gesellschaft und Bildungssystem verweist: Kanada versteht sich nicht nur als Einwanderungsland und vertritt eine Politik des Multikulturalismus, sondern hat auch einerseits Selektionsmaßnahmen für die Einwanderung, andererseits besondere Fördermaßnahmen für Eingewanderte eingeführt (OECD 2007).

6 Ausblick

Derzeit finden in den Bildungssystemen der Bundesländer umfangreiche Veränderungen statt: So wird nicht nur in vielen Bundesländern die Dauer des Gymnasiums von neun auf acht Jahre verkürzt, Ganztagschulen ausgebaut, in einigen Bundesländern Hauptschulen abgeschafft oder mit Realschulen zusammengeführt, über die Einführung von Gemeinschaftsschulen diskutiert, die Möglichkeiten zum Besuch der gymnasialen Oberstufe nach dem Erreichen der mittleren Reife ausgebaut, aber auch weichere Übergänge zwischen Grund- und weiterführenden Schulen zurückgefahren und die Lehrpläne verschiedener weiterführender Schularten diversifiziert.

Gleichzeitig hat – parallel und in der Folge zu den PISA-Studien – eine umfangreiche Serie von Tests und Vergleichsarbeiten begonnen, nicht nur auf internationaler Ebene (wie z.B. die PIRLS-Studien), sondern auch innerhalb der verschiedenen Bundesländer: So werden neben den erworbenen Kompetenzen (die bei PISA im Vordergrund stehen) auch die Inhalte stärker kontrolliert und zentralisiert – insbesondere, da nun viele Länder nicht nur zentrale Abitur-, sondern auch Mittlere-Reife-Prüfungen eingeführt haben oder einführen werden. Diese zum Teil sehr umstrittenen Veränderungen und ihre Auswirkungen – auf getestete Kompetenzen, aber auch im Hinblick auf soziale Ungleichheit – zu beobachten und zu untersuchen, wird das Feld für die Analyse von Bildungssystemen, im nationalen

und internationalen Vergleich, auch weiterhin spannend halten (z.B. Böttcher 2005; Becker 2007b).

Literatur

- Alba, Richard D., Johann Handl und Walter Müller, 1994: Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 209-237.
- Allmendinger, Jutta, 1989: Educational Systems and Labor Market Outcomes. *European Sociological Review* 5: 231-250.
- Allmendinger, Jutta, 1999: Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt* 50: 35-50.
- Allmendinger, Jutta und Stephan Leibfried, 2003: Education and the Welfare State. *European Journal of Social Policy* 13: 63-81.
- Anweiler, Oskar, Ursula Boos-Nünning, Günter Brinkmann, Detlef Glowka, Dieter Goetze, Wolfgang Hörner, Friedrich Kuebart und Hans-Peter Schäfer, 1996: *Bildungssysteme in Europa*. Weinheim: Beltz.
- Anweiler, Oskar, Hans-Jürgen Fuchs, Martina Dorner und Eberhard Petermann, 1992: *Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband. Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Studien zu Geschichte und Politik* 311. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Baske, Siegfried, 1990: Die erweiterte Oberschule in der DDR. S. 210-217 in: Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hg.): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik. Materialien zur Lage der Nation.
- Baumert, Jürgen und Cordula Artelt, 2003: *Bildungsgang und Schulstruktur. Pädagogische Führung* 14: 188-192.
- Baumert, Jürgen und Rainer Waterman, 2000: Institutionelle und regionale Variabilität und die Sicherung gemeinsamer Standards in der gymnasialen Oberstufe. S. 317-372 in: Jürgen Baumert, Wilfried Bos und Rainer Lehmann (Hg.): *TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe*. Opladen: Leske+Budrich.
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen, 2000: *Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Mitteilungen der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen*. Berlin und Bonn.
- Becker, Rolf, 2006: Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? S. 27-62 in: Andreas Hadjar und Rolf Becker (Hg.): *Bildungsexpansion – Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf, 2007a: „Das katholische Arbeitermädchen vom Lande“ – Ist die Bildungspolitik ein Opfer einer bildungssoziologischen Legende geworden? S. 177-204 in: Walter Herzog, Claudia Crotti und Philip Gonon (Hg.): *Pädagogik und Politik*. Bern: Haupt.
- Becker, Rolf, 2007b: Lassen sich aus den Ergebnissen von PISA Reformperspektiven für die Bildungssysteme ableiten? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 29: 13-31.
- Bellenberg, Gabriele und Klaus Klemm, 1995: *Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung*. S. 217-226 in: Wolfgang Böttcher und Klaus Klemm (Hg.): *Bildung in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich*. Weinheim und München: Juventa..
- Below, Susanne von, 2002: *Bildungssysteme und soziale Ungleichheit: Das Beispiel der neuen Bundesländer*. Opladen: Leske+Budrich.

- Below, Susanne von, 2003: Schulische Bildung, berufliche Ausbildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten. Ergebnisse des Integrationssurveys des BiB. Materialien zur Bevölkerungswissenschaft 105b. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung.
- Below, Susanne von, 2004: Zur doppelten Relevanz der Generation: Bildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten in Deutschland. S. 191-213 in: Marc Szydlík (Hg.): Generation und Ungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Below, Susanne von, 2006: Bildungssysteme und Selektivität. Eine Typologie am Beispiel der neuen Bundesländer. *Die deutsche Schule* 98: 230-242.
- Below, Susanne von und Lance W. Roberts, 2006: Bildungsziele, Institutionen, Chancengleichheit. *kursiv – Journal für politische Bildung* 10: 22-32.
- Blossfeld, Hans-Peter, 1988a: Bildungsverläufe im historischen Wandel. Eine Längsschnittanalyse über die Veränderung der Bildungsbeteiligung im Lebenslauf dreier Geburtskohorten. S. 259-302 in: Hans-Joachim Bodenhöfer (Hg.): Bildung, Beruf, Arbeitsmarkt. Berlin: Duncker & Humblot. Schriften des Vereins für Socialpolitik.
- Blossfeld, Hans-Peter, 1988b: Sensible Phasen im Bildungsverlauf. Eine Längsschnittanalyse über die Prägung von Bildungskarrieren durch den gesellschaftlichen Wandel. *Zeitschrift für Pädagogik* 34: 45-63.
- Blossfeld, Hans-Peter, 1989: Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß. Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebensverlauf. Frankfurt am Main: Campus.
- Blossfeld, Hans-Peter und Yossi Shavit, 1993: Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik* 39: 25-52.
- Boldt, Edward D., 1978: Structural Tightness and Cross-Cultural Research. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 9: 151-165.
- Boldt, Edward D. und Lance W. Roberts, 1979: Structural Tightness and Social Conformity. A Methodological Note with Theoretical Implications. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 10: 221-230.
- Böttcher, Wolfgang, 2005: Soziale Auslese und Bildungsreform. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 12: 7-13.
- Brauns, Hildegard, 1998: Bildung in Frankreich. Eine Studie zum Wandel herkunfts- und geschlechtsspezifischen Bildungsverhaltens. Opladen: Leske+Budrich.
- Brint, Steven G., 2006: *Schools and societies*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Brinton, Mary C. und Victor Nee (Hg.), 2001: *The New Institutionalism in Sociology*. Stanford: Stanford University Press.
- Büchel, Felix und Gert Wagner, 1996: Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland – Unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern. S. 80-96 in: Wolfgang Zapf, Jürgen Schupp und Roland Habich (Hg.): *Lebenslagen im Wandel*. Sozialberichterstattung im Längsschnitt. Frankfurt/Main; New York: Campus.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2000: *Grund- und Strukturdaten 1999/2000*. Bonn: BMBF.
- Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen, 1990: *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*. Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hg.): *Materialien zur Lage der Nation*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Busemeyer, Marius, 2006: Education and Social Policy in the US and Europe: Complementary or Subsidiary? ESPANet Conference: Transformation of the Welfare State: Political Regulation and Social Inequality, Bremen: Stream 13. *Social and Educational Policy in Knowledge-based Economies*.
- Dahrendorf, Ralf, 1966: *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.

- De Graaf, Paul M., 1988: Parents' financial and cultural resources, grades, and transition to secondary school in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review* 4: 209-221.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (Jürgen Baumert, Cordula Artelt, Eckart Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Klaus-Jürgen Tillmann und Manfred Weiß). Opladen: Leske+Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), 2002: Pisa 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich (Jürgen Baumert, Cordula Artelt, Eckart Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Klaus-Jürgen Tillmann und Manfred Weiß). Opladen: Leske+Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), 2003: Pisa 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland (Jürgen Baumert, Cordula Artelt, Eckart Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Klaus-Jürgen Tillmann und Manfred Weiß). Opladen: Leske+Budrich.
- Dinkel, Reiner H., Marc Luy und Uwe Lebok, 1999). Die Bildungsbeteiligung deutscher und ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. S. 354-375 in: Paul Lüttinger (Hg.): Sozialstrukturanalysen mit dem Mikrozensus. ZUMA Nachrichten Spezial: 6. Mannheim: ZUMA.
- Durkheim, Emile, 1984, Die Regeln der soziologischen Methode. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Durkheim, Emile, 1992: Über soziale Arbeitsteilung: Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Engel, Uwe und Klaus Hurrelmann, 1989: Familie und Bildungschancen. Zum Verhältnis von Familie, Schule und Berufsausbildung. S. 475-489 in: Rosemarie Nave-Herz und Manfred Marckfeld (Hg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Neuwied und Frankfurt am Main: Luchterhand.
- Erikson, Robert und Jan O. Jonsson (Hg.), 1996a: Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective. Boulder, Col.: Westview Press.
- Erikson, Robert und Jan O. Jonsson, 1996b: Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. S. 1-63 in: Robert Erikson und Jan O. Jonsson (Hg.): Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective. Boulder, Col.: Westview Press.
- Esping-Andersen, Gøsta. 1990: The three worlds of welfare capitalism. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Esping-Andersen, Gøsta. 1996: Welfare States in Transition: National Adaptations in Global Economics. London: Sage.
- Esping-Andersen, Gøsta, 1999: Social Foundations of Postindustrial Economies. Oxford: Oxford University Press.
- Esping-Andersen, Gøsta, 2002a: A Child-Centered Social Investment Strategy. S. 26-67 in: Gøsta Esping-Andersen (Hg.): Why We Need A New Welfare State. New York: Oxford University Press.
- Esping-Andersen, Gøsta, 2002b: Why We Need A New Welfare State. New York: Oxford University Press.
- Fischer, Andreas, 1992: Das Bildungssystem der DDR. Entwicklung, Umbruch und Neugestaltung seit 1989. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ford, Julianne, Douglas Young und Steven Box, 1967: Functional autonomy, role distance and social class. *British Journal of Sociology* 18: 370-381.
- Friedeburg, Ludwig von, 1992: Bildungsreform in Deutschland: Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fuchs, Hans-Werner, 1997: Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Zur Transformation des ostdeutschen Bildungssystems. Opladen: Leske+Budrich.
- Fuchs, Hans-Werner und Lutz R. Reuter (Hg.), 1995: Bildungspolitik seit der Wende. Dokumente zum Umbau des ostdeutschen Bildungssystems (1989-1994). Opladen: Leske+Budrich.

- Geißler, Rainer, 1983: Bildungschancen und Statusvererbung in der DDR. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 35: 735-754.
- Grimm, Susanne, 1987: *Soziologie der Bildung und Erziehung – Eine Einführung und kritische Bilanz*. Wilhelm H. Peterßen (Hg.): EGS-Texte. München: Ehrenwirth.
- Hall, Peter A. und Rosemary C. Taylor, 1996: *Political Science and the Three New Institutionalisms*. *Political Studies* 44: 936-957.
- Hansen, Rolf und Hermann Pfeiffer, 1998: Bildungschancen und soziale Ungleichheit. S. 51-86 in: Hans-Günther Rolf, Karl-Oswald Bauer und Klaus Klemm (Hg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Hasse, Raimund und Georg Krücken, 1999: *Neo-Institutionalismus*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Henry, Jules, 1960: *A Cross-Cultural Outline of Education*. *Current Anthropology* 1 (4): 267-305.
- Henz, Ursula, 1994: *Intergenerationale Mobilität. Methodische und empirische Untersuchungen*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Henz, Ursula, 1997a: *Der Beitrag von Schulformwechseln zur Offenheit des allgemeinbildenden Schulsystems*. *Zeitschrift für Soziologie* 26: 53-69.
- Henz, Ursula, 1997b: *Der nachgeholt Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse. Analysen zur quantitativen Entwicklung und sozialen Selektivität*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 49: 223-241.
- Henz, Ursula und Ineke Maas, 1995: *Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 47: 605-633.
- Hillmert, Steffen und Marita Jacob, 2005: *Zweite Chance im Schulsystem? Zur sozialen Selektivität bei ‚späteren‘ Bildungsentscheidungen*. S. 155-176 in: Peter A. Berger und Heike Kahlert (Hg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim: Juventa.
- Hopper, Earl I., 1967: *A Typology for the Classification of Educational Systems*. *Sociology* 1: 29-45.
- Hörner, Wolfgang, 1990: *Polytechnischer Unterricht in der DDR und Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland*. S. 218-232 in: Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hg.): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Horstkemper, Marianne, 1995: *Mädchen und Frauen im Bildungswesen*. S. 188-216 in: Wolfgang Böttcher und Klaus Klemm (Hg.): *Bildung in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich*. Weinheim und München: Juventa.
- Hradil, Stefan, 2001: *Soziale Ungleichheit in Deutschland (unter Mitarbeit von Jürgen Schiener)*. Opladen: Leske+Budrich.
- Huinink, Johannes, Karl Ulrich Mayer und Heike Trappe, 1995: *Staatliche Lenkung und individuelle Karrierechancen: Bildungs- und Berufsverläufe*. S. 89-144 in: Johannes Huinink, Karl Ulrich Mayer, Martin Diewald et al. (Hg.): *Kollektiv und Eigensinn. Lebensverläufe in der DDR und danach*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Ingram, Paul und Karen Clay, 2000: *The Choice-Within-Constraints New Institutionalism and Implications for Sociology*. *Annual Review of Sociology* 26: 525-546.
- Jepperson, Ronald L., 2000: *Institutional logics: On the constitutive dimensions of the modern nation-state politics*. European University Institute working papers. Florence, Robert Schuman Centre for Advanced Studies. European Forum Series. RSC No. 2000/36.
- Klemm, Klaus, 1996: *Bildungsexpansion und kein Ende? S. 427-442* in: Werner Helsper, Heinz-Hermann Krüger und Hartmut Wenzel (Hg.): *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Theoretische und internationale Perspektiven*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Klemm, Klaus, 2000: *Bildung*. S. 145-165 in: Jutta Allmendinger und Wolfgang Ludwig-Mayerhofer (Hg.): *Soziologie des Sozialstaats. Gesellschaftliche Grundlagen, historische Zusammenhänge und aktuelle Entwicklungstendenzen*. Weinheim und München: Juventa.

- Krais, Beate, 1996: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. S. 118-146 in: Axel Bolder, Walther R. Heinz und Klaus Rodax (Hg.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Opladen: Leske+Budrich.
- Lazarsfeld, Paul F., 1937: Some Remarks on the Typological Procedures in Social Research. Zeitschrift für Sozialforschung 6: 119-139.
- Lutz, Burkart, 1983: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. Eine historisch-soziologische Skizze. S. 221-245 in: Reinhard Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz.
- Marggraf, Hans-Jörg, 1993: Bildungswesen der ehemaligen DDR. S. 119-131 in: Statistisches Bundesamt (Hg.): Einführung der Bundesstatistik in den neuen Bundesländern. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Maurer, Andrea und Michael Schmid, 2002a: Die ökonomische Herausforderung der Soziologie? S. 9-38 in: Andrea Maurer und Michael Schmid (Hg.): Neuer Institutionalismus: Zur soziologischen Erklärung von Organisation, Moral und Vertrauen. Frankfurt am Main: Campus.
- Maurer, Andrea und Michael Schmid (Hg.), 2002b: Neuer Institutionalismus: Zur soziologischen Erklärung von Organisation, Moral und Vertrauen. Frankfurt am Main: Campus.
- Mayer, Karl Ulrich, 2001: The Paradox of Global Social Change and National Path Dependencies. S. 89-110 in: Alison E. Woodward und Martin Kohli (Hg.): Inclusions and Exclusions in European Societies. London et al.: Routledge.
- Mayer, Karl Ulrich und Hans-Peter Blossfeld, 1990: Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. S. 297-318 in: Peter A. Berger und Stefan Hradil (Hg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Göttingen: Schwartz & Co.
- Meier, Artur, 1981: Bildung im Prozeß der sozialen Annäherung und Reproduktion der Klassen und Schichten. S. 116-127 in: Akademie der Wissenschaften (Hg.): Jahrbuch für Soziologie und Sozialpolitik. Berlin: Akademie-Verlag.
- Meulemann, Heiner, 1999: Stichwort: Lebenslauf, Biographie und Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2: 305-324.
- Meyer, John W., 1977: The Effects of Education as an Institution. American Journal of Sociology 83: 55-77.
- Meyer, John W., Francisco O. Ramirez und Yasemin Nuhoglu Soysal, 1992: World Expansion of Mass Education, 1870-1980. Sociology of Education 65: 128-149.
- Meyer, John W., Francisco O. Ramirez, Richard Rubinson und John Boli-Bennett, 1977: The World Educational Revolution, 1950-1970. Sociology of Education 50: 242-258.
- Müller-Hartmann, Irene und Sabine Henneberger, 1995: Regionale Bildungsdisparitäten in Ostdeutschland. S. 295-332 in: Bernhard Nauck und Hans Bertram (Hg.): Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- Müller, Andrea G. und Petra Stanat, 2006: Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. S. 221-256 in: Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann (Hg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, Walter, 1998: Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. S. 81-112 in: Jürgen Friedrichs, M. Rainer Lepsius und Karl Ulrich Mayer (Hg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller, Walter und Dietmar Haun, 1994: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46: 1-42.
- Nee, Victor, 2001: Sources of the New Institutionalism. S. 1-16 in: Mary C. Brinton und Victor Nee (Hg.): The New Institutionalism in Sociology. Stanford: Stanford University Press.
- OECD (Hg.), 2007: Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003. Paris: OECD.
- Peisert, Hansgert, 1967: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper.

- Picht, Georg, 1964: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten und Freiburg: Walter.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.), 2004: PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.), 2005a: PISA 2003 – Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres. Münster: Waxmann.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.), 2005b: PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann.
- Portes, Alejandro und Rubén G. Rumbaut, 2006: Immigrant America: A Portrait. Berkeley: University of California Press.
- Room, Graham, 2002: Education and Welfare: Recalibrating the European Debate. Policy Studies 23: 37-50.
- Rytlewski, Ralf, 1990: Studienorganisation in der DDR. S. 445-452 in: Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard, 2000: Hat die Bildungsexpansion zum Abbau der sozialen Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung geführt? Methodische Überlegungen zum Analyseverfahren und Ergebnisse multinomialer Logit-Modelle für den Zeitraum 1950-1989. ZUMA-Arbeitsbericht. 2000/02. Mannheim: ZUMA: 76.
- Schneider, Reinhart, 1982: Die Bildungsentwicklung in den westeuropäischen Staaten 1870-1975. Zeitschrift für Soziologie 11: 207-226.
- Schnitzer, Klaus, Wolfgang Isserstedt, Peter Müßig-Trapp und Jochen Schreiber, 1998: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks 15. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Seifert, Wolfgang, 2000: Intergenerationale Bildungs- und Erwerbsmobilität. S. 49-85 in: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hg.): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation. Materialien zum 6. Familienbericht (Band 1). Opladen: Leske+Budrich.
- Shavit, Yossi und Hans-Peter Blossfeld (Hg.), 1993: Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. San Francisco: Westview Press.
- Solga, Heike, 1995: Auf dem Weg in eine klassenlose Gesellschaft? Klassenlagen und Mobilität zwischen Generationen in der DDR. Berlin: Akademie-Verlag.
- Solga, Heike, 2005: Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.
- Statistisches Bundesamt, 1991: Statistisches Jahrbuch 1991 für das vereinte Deutschland. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Stecher, Ludwig und Karin Dröge, 1996: Bildungskapital und Bildungsvererbung in der Familie. S. 331-348 in: Rainer K. Silbereisen, Laszlo A. Vaskovic und Jürgen Zinnecker (Hg.): Jungsein in Deutschland. Opladen: Leske und Budrich.
- Turner, Ralph H., 1960: Sponsored and Contest Mobility and the School System. American Sociological Review 25: 855-867.
- Turner, Ralph H., 1962: Role-Taking: Process Versus Conformity. S. 20-40 in: Arnold M. Rose (Hg.): Human Behavior and Social Processes. London: Houghton Mifflin Co.
- Weber, Max, 1985: Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr.