

Institutioneller Wandel und Pfadabhängigkeit: Der Beitrag des Historischen Institutionalismus zur Analyse von Reformprozessen in Schulsystemen

Für die deutsche Schulpolitik wird häufig ein Reformstau oder Stagnation konstatiert. Das jahrzehntelange Festhalten am dreigliedrigen Schulsystem scheint dieses Bild zu bestätigen. Reformprozesse in Schulsystemen vollziehen sich dabei häufig in einem Spannungsfeld (Blanck/Edelstein/Powell 2013; Edelstein/Nikolai 2013): Einerseits werden Reformen im Schulsystem erschwert durch Beharrungskräfte historisch gewachsener institutioneller Arrangements, die bis in das 19. Jahrhundert zurückreichen. Andererseits können Entwicklungen in der Umwelt eines Schulsystems einen derart starken Veränderungsdruck erzeugen, dass schulpolitische Entscheidungsträger institutionelle Veränderungen vornehmen müssen. In der Schulforschung hat bislang vor allem der soziologische Neoinstitutionalismus Anwendung gefunden, der den Fokus auf die Umweltbezüge von Schule und deren Umgang mit institutionellen Vorgaben richtet. Gewinnbringende Analyseinstrumente hält eine bisher in der Erziehungswissenschaft vernachlässigte neo-institutionalistische Perspektive bereit: Der Historische Institutionalismus. Gerade eine historisch-institutionalistische Perspektive ermöglicht zu analysieren, wie historisch gewachsene institutionelle Konfigurationen über einen längeren Zeitraum fortwirken und warum Länder einen bestimmten Entwicklungspfad verfolgen. Am Beispiel eines aktuellen Forschungsprojektes zu den schulstrukturellen Reformprozessen in den ostdeutschen Bundesländern in den Jahren 1990/91 zeigt der Beitrag, wie diese theoretische Perspektive bei der Analyse von Reformprozessen sowohl institutionelle Stabilität als auch dynamische Prozesse des Wandels zu fassen vermag.

Der Beitrag stellt zunächst die unterschiedlichen Strukturmodelle in den ostdeutschen Bundesländern und Berlin zum Schuljahr 1991/92 vor. An-

Institutioneller Wandel und Pfadabhängigkeit

schließlich wird das Konzept der Pfadabhängigkeit und des institutionellen Wandels im Historischen Institutionalismus erläutert. Der Beitrag fragt dann, warum in Sachsen Haupt- und Realschulzweige in einer Schulform integriert und damit ein zweigliedriges Schulsystem eingeführt wurde. Ein Fazit schließt den Beitrag ab.

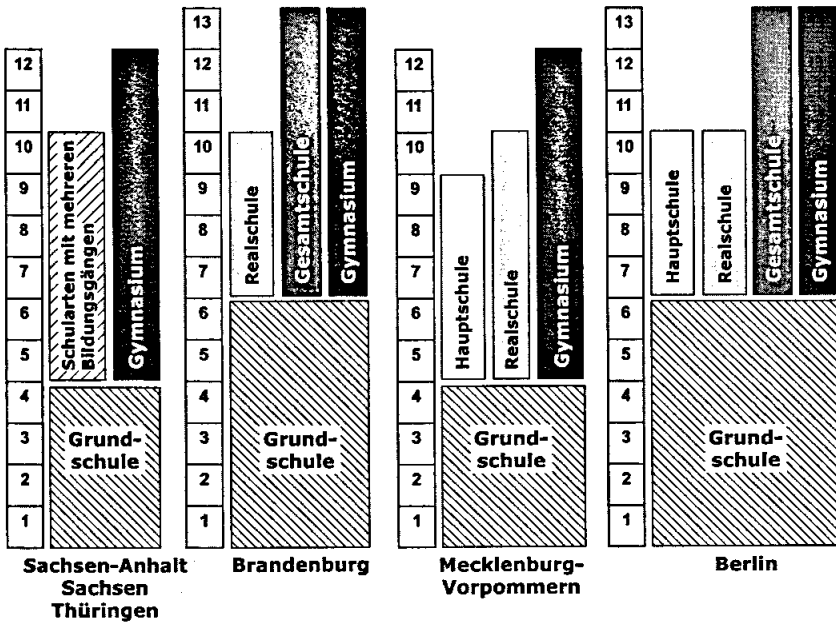
Schulstrukturentscheidungen in den ostdeutschen Bundesländern und Berlin 1991

Mit der Wiedervereinigung 1990 kam Bewegung in die Schulstrukturdebatte. Die Bundesländer Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen übernahmen zwar die Logik eines gegliederten Schulwesens, jedoch nicht das westdeutsche dreigliedrige Modell, und führten ein zweigliedriges Sekundarschulsystem ein, bestehend aus Gymnasium sowie zusammengelegten Haupt- und Realschulen, die je nach Bundesland eine unterschiedliche Bezeichnung haben (Abbildung 1).¹ Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern bestritten zunächst dagegen andere Wege: Brandenburg führte als Schulformen das Gymnasium, die Realschule und die Gesamtschule ein und verzichtete auf die Einführung der Hauptschule. Mecklenburg-Vorpommern entschied sich für die Einführung der Hauptschule und für ein gegliedertes System westdeutscher Prägung. Bei der Zusammenführung der beiden Stadthälften Berlins wurde das Westberliner Schulsystem auf Ostberlin übertragen.

In dem Spannungsfeld zwischen Veränderungsdruck und Beharrungskräften lässt sich auch der Strukturwandel des Sekundarschulwesens in den ostdeutschen Bundesländern 1990/1991 und in Berlin verorten. So wurde bei laufendem Betrieb das Schulsystem der DDR abgeschafft, jedoch haben wir es dabei nicht mit einem Institutionentransfer von West nach Ost zu tun. Vielmehr wichen die in der Mehrheit der ostdeutschen Bundesländern implementierten Strukturreformen vom historischen Entwicklungspfad der Dreigliedrigkeit ab und nutzten die Akteure in den einzelnen Bundesländern die durch die Kulturhoheit eingeräumten Möglichkeiten, um eigenständige Reformmodelle zu entwickeln. Für die Analyse schulstruktureller Reformprozesse bedarf es dabei einer theoretischen Perspektive, die sowohl institutionelle Stabilität als auch dynamische Prozesse des Wandels zu fassen vermag.

1 Mit den Schulgesetzen 1991 wurden grundlegende Strukturentscheidungen getroffen, auch wenn diese noch z.T. vorläufig waren.

Abbildung 1: Schulstrukturen in den ostdeutschen Bundesländern und Berlin, Schuljahr 1991/92.



Quelle: Eigene Darstellung. Anmerkungen: In Sachsen heißt die integrierte Schulform Mittelschule (ab dem Schuljahr 2013/14 Oberschule), in Thüringen Regionalschule und in Sachsen-Anhalt Sekundarschule. Die Gesamtschule wurde in Sachsen-Anhalt zum Schuljahr 192/93 als weitere Regelschulform eingeführt, in Thüringen zum Schuljahr 1993/94. Auch Mecklenburg-Vorpommern führte 1990/91 die Gesamtschule ebenfalls ein, jedoch mit der Maßgabe, dass die anderen allgemeinbildenden Schulformen durch Gesamtschulgründungen nicht in ihrem Bestand gefährdet werden dürfen (Helbig/Nikolai 2015).

Stabilität und Wandel im Historischen Institutionalismus

Der Historische Institutionalismus ist eine Strömung neo-institutionalistischer Ansätze (neben der soziologischen und der Rational-Choice Variante und dem diskursiven Institutionalismus). Trotz der Vielfalt an Strömungen im Neo-Institutionalismus stehen im Zentrum des Erkenntnisinteresses die Entstehung, der Wandel und die Wirkung von Institutionen. Jedoch unterscheiden sich die neo-institutionalistische Ansätze darin, welche dieser Charakteristika jeweils betont werden. Eine weitere wesentliche Unterscheidung liegt in der Konzeptualisierung institutioneller Entwicklung. Der Historische Insti-

Institutioneller Wandel und Pfadabhängigkeit

tionalismus nimmt dabei eine mittlere Position ein und berücksichtigt bei der Entstehung und Entwicklung von Institutionen sowohl die Kontextfaktoren und als auch Interessen und Machtverhältnisse der beteiligten Akteure.

In den letzten Jahren ist eine Vielzahl von Arbeiten entstanden, die in der Analyse und Entstehung institutioneller Strukturen im Bildungsbereich die historisch institutionalistische Perspektive aufgreifen. Dazu gehören Arbeiten zur Entstehung und zum Wandel von Berufsbildungssystemen, vor allem zu den dualen Berufsbildungssystemen (Busemeyer 2009; Busemeyer/Trampusch 2012; Ebner/Nikolai 2010; Thelen 2004). Auch zum Schulsystem gibt es erste Beiträge, etwa zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Bundesländervergleich (Blanck/Edelstein/Powell 2013; Hartong/Nikolai i.E.), zur Schulpolitik in Sachsen und Hamburg (Edelstein/Nikolai 2013) oder Analysen zu Entwicklungen im US-amerikanischen Schulsystem (Mehta 2013; Meyer 2011).

Zentral im Historischen Institutionalismus ist das Konzept der Pfadabhängigkeit, welches die lang anhaltende Stabilität von Institutionen betont und diese als historische Hinterlassenschaften von Richtungsentscheidungen an kritischen Weggabelungen versteht („critical junctures“) (Pierson 2004: 252). Während am Anfang einer institutionellen Entwicklung noch ein breites Spektrum an Möglichkeiten zur Verfügung steht, prägen ab dem Zeitpunkt einer kritischen Weichenstellung vergangene Entscheidungen die weitere Entwicklungen derart, dass Akteure „immer wieder und noch mehr auf die alten Muster zurückgreifen bzw. diese reproduzieren“ (Schreyögg 2013: 22). Die zu einem Zeitpunkt getroffene Festlegung für eine Institution hat positive Rückkopplungsprozesse („increasing returns“) zur Folge, so dass nachfolgende Entwicklungen auf dem eingeschlagenen Pfad verlaufen, diesen festigen und den Spielraum der Handlungsmöglichkeiten begrenzen. Pfadabweichungen oder Pfadwechsel sind aufgrund der Veränderungsresistenz einer einmal gefundenen Lösung im Sinne von „lock-in“-Effekten unwahrscheinlich (Pierson 2004). In einer stärker soziologischen Adaption des Pfadabhängigkeitskonzepts identifiziert James Mahoney (2004) vier Erklärungsansätze für pfadabhängige Entwicklungen: Funktionalistische, utilitaristische, macht-basierte und legitimationsbasierte Mechanismen. Die Übersetzung dieser Mechanismen am Beispiel der Schulstrukturentwicklung hat bereits in Beiträgen zur Umsetzung der UN-BRK-Resolution (Blanck/Edelstein/Powell 2013) im Bundesländervergleich und zur Schulpolitik in Hamburg und Sachsen (Edelstein/Nikolai 2013) eine Anwendung gefunden.²

2 Eine weitere Bestimmung der Reproduktionsmechanismen nimmt Benjamin Edelstein in seinem Dissertationsprojekt vor.

Demnach werden Institutionen im Sekundarschulbereich aus folgenden Gründen reproduziert:

1. Durch die enge Kopplung der allgemeinen, beruflichen und hochschulischen Bildung haben Strukturveränderungen im Sekundarschulbereich immer auch Rückwirkungen auf die Berufs- und Hochschulbildung und können dementsprechend Interessengruppen dieser Bildungsbereiche mobilisieren, die für den Erhalt institutioneller Komponenten im schulischen Bereich eintreten (funktionale Mechanismen).
2. Die Stabilität von Institutionen wird durch Kosten-Nutzen-Abwägungen der Akteure begünstigt. Hierzu gehören eine gewachsene Gebäudeinfrastruktur, langfristig eingübte Verwaltungsroutinen sowie eine über Jahrzehnte gewachsene pädagogische Praxis. Letzteres ist wiederum eng verknüpft mit einer Lehrerausbildung, die der institutionellen Struktur des Schulwesens angepasst ist (utilitaristische Mechanismen).
3. Einflussreiche Interessengruppen unterstützen den Stuserhalt von Institutionen, wie etwa schulformenspezifische Lehrerverbände, Wirtschaftsverbände, Parteien und auch als gymnasiales Klientel das Bildungsbürgertum (machtbasierte Mechanismen).
4. Bildungsideologischen Überzeugungen und begabungstheoretische Annahmen beeinflussen die Interessen und Strategien schulpolitischer Akteure. Das gegliederte Schulsystem bezieht seine Legitimation aus in weiten Teilen der Gesellschaft, der pädagogischen Profession und schulpolitischen Akteuren verbreiteten Auffassung, dass in leistungshomogenen Gruppen grundsätzlich bessere Lernergebnisse erzielt werden als in heterogenen (legitimationsbasierte Mechanismen).

Institutionen sind solange durch Stabilität gekennzeichnet, wie ihre spezifischen „Reproduktionsmechanismen“ ungestört wirken. Erodieren sie jedoch oder werden außer Kraft gesetzt, entstehen Spielräume für Wandel, die reformorientierte Akteure für gezielte Veränderungen nutzen können. Mahoney und Thelen (2010) haben dabei entscheidend das analytische Repertoire des Historischen Institutionalismus erweitert durch eine stärkere Akteurzentrierung. Schließlich sind es Akteure, die eine permanente Konstruktions- und Anpassungsleistung erbringen und über die Wahrnehmung von Handlungsoptionen entscheiden. Entscheidend ist in der Konzeption institutionellen Wandels die Rolle von Akteuren, den „change agents“, also den Agenten institutionellen Wandels.

In Anlehnung an die vorgestellten Arbeiten zur Pfadabhängigkeit und zum institutionellem Wandel geht der Beitrag davon aus, dass sich die Vielfalt der Schulstrukturmodelle nach der Wiedervereinigung in den ostdeut-

schen Bundesländern und Berlin auf ein spezifisches Zusammenspiel von funktionalen, utilitaristischen, machtbasierten und legitimationsbasierten Mechanismen zurück lässt.

Kontinuität im Umbruch: Der schulstrukturelle Entscheidungsprozess in Sachsen 1990 und 1991

Warum wurden in Sachsen Haupt- und Realschulzweige in einer Schulform integriert und damit ein zweigliedriges Schulsystem eingeführt? Diese Frage soll nun im Folgenden beantwortet werden.

Der Definition von „critical junctures“ nach handelt es sich bei den Reformprozessen in den ostdeutschen Bundesländern und in Berlin um keine kontingente Situation, denn nach den Vorgaben des Einheitsvertrag vom 31.8.1990 sollten sich die ostdeutschen Bundesländer in der Neugestaltung ihrer Schulsysteme auf Basis des Hamburger Abkommens von 1964/71 am westdeutschen Schulsystem orientieren. Die Verhandlungspartner der Gemeinsamen Bildungskommission beider deutscher Staaten einigten sich jedoch im September 1990 darauf, anstelle der darin geforderten einheitlichen Schulstruktur eine „gemeinsame und vergleichbare Grundstruktur“ als Orientierungsbasis festzulegen. Diese Einigung kann als „grundlegende Richtungsentscheidung“ (Anweiler 2007: 876) angesehen werden, die die institutionellen Vorgaben insoweit lockerte, als die Einführung einer neuen Schulform in den ostdeutschen Ländern möglich wurde. Mit dieser Richtungsentscheidung wurde auch eine an den ostdeutschen Entwicklungspfad anschlussfähige institutionelle Entscheidung ermöglicht. Zwar wurde mit diesem Kompromiss keine „critical juncture“-Situation geschaffen, da der Handlungsspielraum begrenzt war, jedoch mussten die ostdeutschen Bundesländer nicht zwingend den westdeutschen Entwicklungspfad aufnehmen.³ Trotz der strukturellen Vorgaben eines differenzierten Regelschulsystems durch den Einheitsvertrag, waren die Handlungsspielräume der Akteure, die sich im Zuge des Transformationsprozesses durchsetzen konnten, hinreichend groß, wie die Schulstrukturentscheidung in Sachsen zeigt (aber auch in Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Thüringen). Der Beitrag geht für Sachsen davon aus, dass es sich bei der Strukturreform von 1991 um einen Fall von „bounded change“ (Pierson 2004) handelte, also um eine durch Pfadabhängigkeit geprägte Entwicklung und sich trotz aller institutionellen Veränderungen Kontinuitäten zum DDR-Schulsystem nachweisen lassen.

3 Dieser Kompromiss beeinflusste die Gestaltungsspielräume der schulpolitischen Akteure nach Köhler (2009) ebenso in Thüringen nachhaltig.

Für das Verständnis der Entwicklungen nach der Wiedervereinigung sind die institutionellen Entwicklungen im DDR-Schulsystem essentiell, da Akteure ihre Interessen und Strategien innerhalb der etablierten institutionellen Logiken definierten. Das Schulsystem der DDR war zwar als Einheitsschulsystem konzipiert, wies jedoch auch zahlreiche regionale und interne Differenzierungen auf (Huschner 2001; Schreier 1996; Zymek 2010). Für alle ostdeutschen Bundesländern gilt dabei, dass die Einführung von gegliederten Schulsystemen in allen ostdeutschen Bundesländern nicht nur vor dem Hintergrund der Vorgaben des Einheitsvertrags zu verstehen ist, sondern auch auf bildungsideologische Überzeugungen der schulpolitischen Akteure zurückzuführen ist. So reproduzierte die Einführung von gegliederten Schulsystemen die Differenzierungsmaßnahmen aus dem DDR-Schulsystem (Stichworte: Spezialklassen und -schulen) (Huschner 2001; Schreier 1996). Zudem war ein gegliedertes Schulwesen anschlussfähig an die in der DDR-Gesellschaft zunehmenden kulturellen Leitvorstellungen von einer Angemessenheit schulischer Differenzierungsformen. Gerade zum Ende der DDR wurde bereits eine stärkere Leistungsdifferenzierung „halböffentlich“ (Sandfuchs/Melzer 1996: 70) diskutiert, was sich nicht zuletzt in den Zuschriften an das Ministerium für Volksbildung in Vorbereitung des neunten Pädagogischen Kongresses im Juni 1989 zeigte, in denen Eltern und Lehrer eine stärkere Differenzierung im Schulsystem wünschten. Welches Strukturmodell eines gegliederten Schulsystems von den Akteuren in Sachsen gewählt wurde, lässt sich dabei ebenso auf ein jeweils spezifisches Zusammenspiel der skizzierten Mechanismen institutioneller Reproduktion zurückführen (siehe auch Edelstein/Nikolai 2013).

Im Verzicht auf die Hauptschule als eigenständige Schulform dominierte in Sachsen die gesellschaftliche Bildungsvorstellung über ein Mindestmaß an schulischer Bildung, wonach der mittlere Abschluss nach zehn Jahren nicht unterschritten werden sollte. So verfügten Ende der 1980er Jahre über 80% der Jugendlichen in der DDR über einen der Mittleren Reife äquivalenten Abschluss der zehnjährigen Polytechnischen Oberschule (POS) (Geißler 2011). Zudem gab es für die schulpolitischen Akteure auch zahlreiche Hinweise von Zuschriften an die Kultusministerien, Leserbriefe etc., dass Eltern eine Hauptschule für ihre Kinder kaum anwählen würden. Und das sollte sich auch in der weiteren Entwicklung bewahrheiten: zwar führte Sachsen innerhalb der nichtgymnasialen Schulform Haupt- und Realschulzweige ein, jedoch wurde der Hauptschulzweig in den 1990er und 2000er Jahren von Eltern kaum für ihre Kinder ausgewählt.

Ein dreigliedriges Schulsystem hätte auch nicht den Kosten-Nutzen-Präferenzen der Akteure in Sachsen entsprochen. Die gewachsene Gebäudeinfrastruktur des DDR-Schulsystems mit seinen ein- bis zweizügigen Gebäuden entsprach den räumlichen Bedürfnissen eines Einheitsschulsystems. Angesichts der vorhandenen Gebäudeinfrastruktur wären für den Aufbau ei-

Institutioneller Wandel und Pfadabhängigkeit

nes dreigliedrigen Systems zum einem enorme, kurzfristig nicht realisierbare Investitionen im Schulneubau notwendig gewesen. Zum anderen entsprach ein dreigliedriges Schulsystem angesichts der relativ geringen Bevölkerungsdichte in den ländlichen Regionen nicht dem Interesse der Bevölkerung an einem wohnortnahen Schulangebot. Den Akteuren erschien in Sachsen die Einführung eines zweigliedrigen Schulsystems betriebswirtschaftlich somit effizienter als die Einführung eines dreigliedrigen Systems.

Mit einer zweigliedrigen Schulstruktur konnte ebenso auch die Zubringerfunktion für die Berufs- und Hochschulausbildung reproduziert werden. So gab es Anzeichen, dass die örtliche Wirtschaft die Hauptschule im Vergleich zum Abschluss der zehnjährigen POS als Qualifikation für die Berufsausbildung nicht akzeptiert hätte. Auch der Bedeutungsverlust der Hauptschule in Westdeutschland war sowohl bei Eltern, Lehrern, Vertreter der Parteien, Interessenverbänden als auch Mitarbeitern in der Schulverwaltung bekannt.

Schließlich ist die besondere Rolle von Agenten institutionellen Wandels zu berücksichtigen. In Sachsen setzte sich ein zweigliedriges Schulsystem durch, da eine mächtige Akteurskoalition dieses Modell unterstützte. Bei den Landtagswahlen am 14.10.1990 ging die CDU in Sachsen mit absoluter Mehrheit hervor. Anders als in den westdeutschen Bundesländern, in denen die CDU als Befürworterin einer dreigliedrigen Schulstruktur galt (Stern 2000), setzten sich im sächsischen Landesverband der CDU viele für eine neue Variante im Sekundarbereich ein. Im sächsischen Kultusministerium sprach sich Staatssekretär Wolfgang Nowak explizit für die Nichteinführung der Hauptschule aus. In Sachsen gab es somit eine breite und durchsetzungsfähige Koalition von Akteuren in Regierung und Schulverwaltung, die ein zweigliedriges Schulstrukturmodell als eine anschlussfähige Lösung an das DDR-Schulsystem präferierten. Befürworter einer dreigliedrigen westdeutschen Schulstruktur konnten sich im Entscheidungsprozess in Sachsen dagegen nicht durchsetzen.

Fazit

Die bisherigen Befunde zu Sachsen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: In den schulstrukturellen Reformprozessen in den ostdeutschen Bundesländern spielen Pfadabhängigkeiten eine wichtige Rolle. Das Jahr 1990/91 war kein radikaler Bruch, vielmehr sind Kontinuitäten zum DDR-Schulsystem unverkennbar. So lässt sich der Reformprozess in Sachsen mit einem spezifischen Zusammenspiel von sowohl stabilisierenden Mechanismen als auch Triebkräfte institutionellen Wandels erklären. Einer besondere Rolle kam im sächsischen Reformprozess Agenten institutionellen Wandels zu: So haben reformorientierte Akteure in Sachsen ihren Entscheidungsspiel-

raum für institutionelle Innovationen nutzen können. Reformorientierte Akteure arbeiteten aktiv daran ihre Politik-Ideen im politischen Prozess durchzusetzen, indem sie die Öffentlichkeit mobilisierten und Durchsetzungskoalitionen mit gleichgesinnten Akteuren bildeten. Es bleibt zu überprüfen, mit welchen Mechanismen die Umgestaltung der Schulsysteme in Berlin,⁴ Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen erklärt werden können.⁵

Für die Schulforschung bietet die theoretische Perspektive des Historischen Institutionalismus vielfältige Analysebereiche. Anknüpfend an den von Bernd Zymek kritisierten „Bedeutungsverlust des historischen Arguments“ (Zymek 2013: 469), kann der Historische Institutionalismus als theoretische Perspektive einen wichtigen Beitrag für die Bildungsforschung leisten – nicht nur für die Berufsbildungsforschung oder Schulforschung, sondern auch für Analysen aus den Bereichen frühkindlicher Bildung, Hochschulforschung und Weiterbildung. Denn nach Paul Pierson gehen zentrale Erklärungsfaktoren verloren, wenn der zeitliche Kontext unberücksichtigt bleibt. Die Analyse institutioneller Entwicklung sollte nach Pierson nicht allein als Momentaufnahme („snap shot“), sondern sollte als ein fortlaufender Film („moving picture“) betrachtet werden (Pierson 2004: 104).

Literatur

- Anweiler, Oskar (2007): Bildungspolitik. In: Richter, Gerhard A. (Hrsg.): Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945. Band 11: Bundesrepublik Deutschland 1989-1994. Sozialpolitik im Zeichen der Vereinigung. Baden-Baden: Nomos, S. 863-900.
- Blanck, Jonna M./Edelstein, Benjamin/Powell, Justin J. W. (2013): Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die UN-Behindertenrechtskonvention und Reformmechanismen in den deutschen Bundesländern. In: Rosenmund, Moritz/Leemann, Regula J./Imdorf, Christian/Gonon, Philipp (Hrsg.): Change and Reforms in Educational Systems and Organizations (Sonderheft der Schweizerischen Zeitschrift für Soziologie), Zürich: Schweizerische Gesellschaft für Soziologie/Seismo Verlag AG, S. 267-292.
- Busemeyer, Marius R. (2009): Wandel trotz Reformstau. Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970. Frankfurt/New York: Campus.

4 Eine erste Auswertung zum Strukturprozess in Berlin findet sich in Nikolai 2016.

5 Diese Frage wird derzeit von der Autorin in einem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierten Projekt untersucht. Der Titel des Projekts lautet: „Institutioneller Wandel und Pfadabhängigkeiten. Determinanten schulstruktureller Reformprozesse in den ost-deutschen Bundesländern“.

Institutioneller Wandel und Pfadabhängigkeit

- Busemeyer, Marius R./Trampusch, Christine (2012): *The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation Systems*. Oxford: Oxford University Press.
- Ebner, Christian/Nikolai, Rita (2010): Duale oder schulische Berufsausbildung? Entwicklungen und Weichenstellungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: *Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 16, 4, S. 617-648.
- Edelstein, Benjamin/Nikolai, Rita (2013): Strukturwandel im Sekundarbereich. Determinanten schulpolitischer Reformprozesse in Sachsen und Hamburg. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, 4, S. 482-494.
- Geißler, Rainer (2011): Bildungsexpansion und Wandel der Bildungschancen. Veränderungen im Zusammenhang von Bildungssystem und Sozialstruktur. In: Geißler, Rainer (Hrsg.): *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialforschung, S. 274-299.
- Hartong, Sigrid/Nikolai, Rita (i.E): Schulstruktureform in Bremen: Promotoren und Hindernisse auf dem Wege zu einem inklusiveren Schulsystem. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62, Beiheft 62, S. 105-123.
- Helbig, Marcel/Nikolai, Rita (2015): *Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Huschner, Anke (2001): „Geregelter“ Zugang zum Abitur in den 1970er Jahren? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (6), S. 819-824.
- Köhler, Gabriele (2009): *Diskurs und Systemtransformation. Der Einfluss diskursiver Verständigungsprozesse auf Schule und Bildung im Transformationsprozess der neuen Bundesländer*. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Mahoney, James (2004): Comparative-Historical Methodology. In: *Annual Review of Sociology*, 30 (August), S. 81-101.
- Mahoney, James/Thelen, Kathleen A. (2010): A Gradual Theory of Institutional Change. In: Dies. (Hrsg.): *Explaining Institutional Change: Ambiguity, Agency, and Power*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 1-37.
- Mehta, Jal (2013): *The Allure of Order. High Hopes, Dashed Expectations, and the Troubled Quest to Remake American Schooling*. New York: Oxford University Press.
- Meyer, Heinz-Dieter (2011): Path Dependence in German and American Public Education. In: Mitchell, Douglas E./Crowson Robert L./Shipps, Dorothy (Hrsg.): *Shaping Education Policy: Power and Processes*. New York: Routledge, S. 189-211.
- Nikolai, Rita (2016): Institutioneller Wandel durch Politiknetzwerke? Zur Analyse von Politiknetzwerken aus neoinstitutionalistischer Perspektive am Beispiel der Berliner Schulstrukturentwicklung. In: Kolleck Nina/Kulin, Sabrina/Bormann, Inka/de Haan, Gerhard/Schwippert, Knut (Hrsg.): *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken*. Münster: Waxmann, S. 17-36.
- Pierson, Paul (2004): *Politics in Time: History, Institutions, and Social Analysis*. Princeton: Princeton University Press.
- Sandfuchs, Uwe/Melzer, Wolfgang (Hrsg.) (1996): *Schulreform in der Mitte der 1990er Jahre. Strukturwandel und Debatten um die Entwicklung des Schulsystems in Ost- und Westdeutschland*. Leverkusen: Leske & Budrich.
- Schreier, Gerhard (1996): *Förderung und Auslese im Einheitsschulsystem. Debatten und Weichenstellungen in der SBZ/DDR 1946 bis 1989*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

- Schreyögg, Georg (2013): In der Sackgasse: Organisationale Pfadabhängigkeit und ihre Folgen. In: *Organisationsentwicklung: Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und change Management*, 22, 1, S. 21-28.
- Stern, Jutta (2000): *Programme versus Pragmatik. Parteien und ihre Programme als Einfluß- und Gestaltungsgröße auf bildungspolitische Entscheidungsprozesse.* Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Thelen, Kathleen A. (2004): *How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States and Japan.* New York: Cambridge University Press.
- Zymek, Bernd (2013): Die Zukunft des zweigliedrigen Schulsystems in Deutschland – Was man von der historischen Schulentwicklung dazu sagen kann. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 4, S. 469-481.
- Zymek, Bernd (2010): Nur was anschlussfähig ist, setzt sich durch. Was man aus der deutschen Schulgeschichte des 20. Jahrhunderts (gerade auch der DDR und der ostdeutschen Bundesländer) lernen kann. In: *Die Deutsche Schule: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 102, 3, S. 192-208.