

Konvergenz in der Schulstruktur? Programmatik von CDU und SPD im Vergleich¹

Zusammenfassung

In Deutschland liegt Schulpolitik ausschließlich in der Kompetenzhoheit der Bundesländer und gehört daher zu den wichtigsten Gestaltungsbereichen der Landesverbände im Parteienwettbewerb. Neue Entwicklungen lassen allerdings eine Positionsannäherung zwischen den bundesweit größten Parteien, CDU und SPD, vermuten. Dennoch hat die Wahlprogrammforschung der vergleichenden Analyse des Parteienwettbewerbs in der Schulpolitik bislang kaum Beachtung geschenkt. Mittels einer computergestützten quantitativ-qualitativen Inhaltsanalyse untersuchen wir anhand von Wahlprogrammen, wie sich die parteipolitischen Positionen in der Schulstrukturfrage unterscheiden und ob sich die beiden Volksparteien seit den 2000er Jahren ideologisch-programmatisch angenähert haben. Dabei differenzieren wir zwischen zwei Ebenen: zum einen die normative Ebene des Bildungsverständnisses, zum anderen die strukturelle Ebene der Schulgliederung und Inklusion.

Unsere Ergebnisse zeigen, dass es keine Annäherung beim grundlegenden Bildungsverständnis der Parteien gibt, sich jedoch in wenigen Bundesländern eine konvergente Entwicklung auf der strukturellen Ebene in der Befürwortung eines Zwei-Wege-Modells im Sekundarschulwesen abzeichnet. Beim Thema Inklusion hat es insgesamt eine Positionsverschiebung gegeben, dennoch bleiben in allen Landesverbänden die normativen und strukturellen Unterschiede zwischen den Parteilagern bestehen.

¹ Wir danken den beiden Gutachterinnen bzw. Gutachtern für die wertvollen Hinweise und Anregungen.

Inhalt

1. Einleitung	546
2. Theoretischer Ansatz und Hypothesen	548
3. Methodisches Vorgehen	555
4. Analyse und Ergebnisse	557
a) Bildungsverständnis	557
b) Schulgliederung	559
c) Inklusion	562
5. Zusammenfassung und Ausblick	565

1. Einleitung

In den Schulsystemen der Bundesländer wurden in den letzten Jahren tief greifende Veränderungen vorgenommen. Als Reaktion auf das mittelmäßige Abschneiden deutscher Schüler² in internationalen Schulleistungsuntersuchungen wurden unter anderem nationale Bildungsstandards eingeführt und ganztägige Schulangebote ausgebaut. Neue Entwicklungen ergeben sich auch durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), nach der alle Kinder, ob mit oder ohne Behinderung, gemeinsam an Schulen lernen sollen (Blanck u. a. 2013). Schließlich zeichnet sich in der Schulstruktur der Bundesländer der Trend in Richtung eines zweigliedrigen Sekundarschulsystems ab (Liegmann/Bouß 2012). Insbesondere diese parteiübergreifenden Einigungsprozesse in der Schulstrukturfrage werden mit dem Begriff „Schulfrieden“ oder „Schulkonsens“ betitelt, der die Annäherung der politischen Positionen – oder zumindest die Einigungsbereitschaft der Parteien – betont. Doch lässt sich der Eindruck einer Konvergenz der Parteipositionen in der Schulstruktur empirisch bestätigen?

In Deutschland fällt Schulpolitik explizit in die Gesetzgebungskompetenz der Bundesländer und gehört zu den wichtigsten Gestaltungsbereichen von Landespolitik (Wolf 2008). Den Landesverbänden der Parteien kommt als Hauptakteuren in der Schulpolitik eine herausragende Rolle zu. Schulpolitik ist daher auch regelmäßig Streitthema in Landtagswahlkämpfen und wird von den Wählern als wichtiges Handlungsfeld eingestuft. Nach einer Analyse von Stern zu Landtagswahlprogrammen in den 1990er Jahren weisen die bildungspolitischen Profile von Parteien in der Schulpolitik die stärksten Gegensätze auf (Stern 2000). Gerade dieses *Policy-*

2 Im Text verwenden wir aus Gründen der Lesbarkeit die männliche Form, beziehen uns jedoch stets auf beide Geschlechter.

Feld bietet Parteien Möglichkeiten zur Profilierung und Abgrenzung gegen Mitkonkurrenten im Parteienwettbewerb.³ Nach Hepp erfassen speziell die Landtagswahlprogramme „die Essenz der bildungspolitischen Profilthemen“ und sind „Ausdruck der unmittelbaren Konkurrenzsituation im Parteienwettbewerb“ (Hepp 2011: 68 f.). Nicht zuletzt durch die erste PISA-Studie im Jahr 2000 hat das Feld der Schulpolitik innerhalb der Landtagswahlkämpfe sogar noch einmal an Bedeutung dazu gewonnen (Pappi u. a. 2009; Hepp 2011: 68). Dies bestätigen auch die Analysen der *Forschungsgruppe Wahlen* zu den Landtagswahlen, bei denen das Thema „Bildung/Schule“ seit 2000, bis auf wenige Ausnahmen, auf einem der ersten drei Plätze rangiert, wenn es um die Abfrage der wichtigsten Themen geht.⁴

Ob die eingangs beschriebene Entwicklung in den Bundesländern mit einer Annäherung der Programmatik der Parteien einhergeht oder ob sich die parteipolitischen Positionen nach wie vor unterscheiden ist in der Wissenschaft bislang unbeantwortet geblieben. Zwar kristallisierte sich in den letzten Jahren ein stärkeres Interesse an subnationalen Ebenen wie auch der Landesebene in föderalen Staaten heraus (Wolf 2006; Freitag/Vatter 2008; Hildebrandt/Wolf 2008), jedoch ist der vergleichend-empirischen Analyse des Parteienwettbewerbs auf Bundesländerebene bisher wenig Beachtung geschenkt worden. Dies ist ein erstaunliches Desiderat, da „auf Landesebene eigenständige Muster des Parteienwettbewerbs existieren“ (Debus 2007: 52). Einzelne Studien zeigen sogar, dass es signifikante Unterschiede zwischen Landesverbänden einer Partei gibt (Debus 2007; Bräuninger/Debus 2012).

Besonders prägend für den deutschen Parteienwettbewerb ist die Konfliktlinie (*cleavage*) zwischen Kapital und Arbeit (Lipset/Rokkan 1967; Pappi/Shikano 2002), die auch die bundesweit größten Parteien, die Christlich Demokratische Union (CDU)⁵ und die Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD), voneinander abgrenzt. Trotz der empirischen Beständigkeit von *cleavages* zwischen Parteien (Beyme 2000: 96 f.) hält sich bis heute die auf dem *Catch-All Party*-Konzept (Kirchheimer 1965) basierende These einer Annäherung der Volksparteien (Decker 2011: 180 f.). Diese resultiere aus einer Entideologisierung zugunsten einer stärkeren Orientierung an gesellschaftlichen Gegebenheiten und übergeordneten Wählerinteressen, um aus ‚der Mitte‘ heraus ein möglichst breites Wählerspektrum zu re-

- 3 Wolf und Krämer (2012) zeigen allerdings auch, dass Schulpolitik nicht ausschlaggebend für Gewinne von Parteien in Landtagswahlen ist.
- 4 Analysen online verfügbar unter <http://www.forschungsgruppe.de/Wahlen/Wahlanalysen/> (Stand: 1.4.2014). Für die Jahre 2001-2005 stellte uns die Forschungsgruppe Wahlen die Wahlanalysen freundlicherweise zur Verfügung.
- 5 In Bayern die Christlich-Soziale Union (CSU).

krutieren (Wiesendahl 2011: 69 f.). Inwieweit diese Annahme für das *Policy*-Feld der Schulpolitik zutrifft, wollen wir anhand der Parteipositionen zur Schulstruktur in 16 Bundesländern untersuchen. Dabei berücksichtigen wir neben der Konfliktlinie von Kapital und Arbeit auch die für die Schulpolitik zentrale Dimension des Begabungsverständnisses. Für die Bestimmung der Positionen zur Schulstruktur haben wir alle Wahlprogramme von CDU und SPD zwischen 2000 und 2013 erfasst und mittels einer computergestützten quantitativ-qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010) ausgewertet. Die Programmatik der Parteien untersuchen wir dabei anhand folgender Positionen: Mit dem Begriffspaar Chancengleichheit-Chancengerechtigkeit erfassen wir das normative Bildungsverständnis der beiden Parteien hinsichtlich der Förderung und Aufteilung von Schülern im Schulsystem. Unsere Analyse fokussiert neben der normativen auch zwei Teilbereiche auf der strukturellen Ebene, die beide in den letzten Jahren zu zentralen schulpolitischen Themen avanciert sind (Liegmann/Bouß 2012; Blanck u. a. 2013): Schulstrukturreformen im Sekundarschulwesen und die Integration von Schülern mit sonderpädagogischen Bedarfen ins Regelschulwesen.

Die Fragestellungen unseres Beitrages lauten: (1) Unterscheiden sich die Positionen von CDU und SPD auf normativer und struktureller Ebene hinsichtlich der Schulstruktur? (2) Sind innerhalb einer Partei Unterschiede zwischen den Bundesländern festzustellen und (3) wie haben sich die Parteipositionen im Zeitverlauf seit 2000 verändert?

Zunächst werden die theoretischen Annahmen vorgestellt (Kap. 2). Anschließend erläutern wir unser methodisches Vorgehen (Kap. 3). In dem darauf folgenden Abschnitt werden die Analysen sowie die daraus gewonnenen Ergebnisse präsentiert (Kap. 4). Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick (Kap. 5).

2. Theoretischer Ansatz und Hypothesen

Im Zuge des PISA-Schocks 2001 (Niemann 2010) haben viele Bundesländer ihre Schulpolitik auf den Prüfstand gestellt. Die erste internationale Erhebung der Kompetenzniveaus legte offen, dass die Kompetenzen deutscher Schüler signifikant unterhalb des OECD-Durchschnitts lagen und ein ausgeprägter Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und sozialer Herkunft bestand (Ehmke/Jude 2010). Zudem wiesen die Befunde differentielle Entwicklungsmilieus auf: Die Lernzuwächse von Schülern an Hauptschulen fielen geringer aus als bei Schülergruppen mit vergleichbaren Ausgangsvoraussetzungen an Realschulen und Gymnasien (Baumert u. a. 2003). In allen Bundesländern entbrannte ein öffentlicher Diskurs über Schulqua-

lität und entfaltete eine dynamisierende Wirkung in der durch jahrzehntelangen Reformstau gekennzeichneten Schulpolitik (Niemann 2010: 68; Wilde 2002). In der Folge beschlossen die Kultusminister die Einführung nationaler Bildungsstandards für den Primarbereich, den Hauptschulabschluss, den mittleren Schulabschluss und für die allgemeine Hochschulreife. Zudem sind die Bundesländer seit Mitte der 2000er Jahre dazu übergegangen, den mittleren Schulabschluss an zentrale Prüfungen zu binden und zentrale Abiturprüfungen durchzuführen (mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz) (Kühn 2013, 2010).⁶ Zusätzlich zur vermehrten Standardisierung von Prüfungen testen die Bundesländer mit Vergleichsarbeiten in der 3. und 8. Jahrgangsstufe, welche Kompetenzen ihre Schüler erreicht haben (Maier/Kuper 2012). Weitere steuerungsstrategische Reformen wie die Verstärkung von Schulautonomie, interne und externe Evaluationen, die Einführung von Schulinspektionen als auch die Etablierung von Bildungsberichten auf allen Ebenen (inklusive eines Nationalen Bildungsberichtes seit 2006) (Köller 2010; Nikolai/Helbig 2013; Bos u. a. 2007; Altrichter/Maag Merki 2010) zielen in allen Bundesländern unabhängig von Parteikonstellationen auf eine stärkere Output-Orientierung (Payk 2009) und damit auf eine „stärkere Fokussierung auf Leistungsergebnisse [...] bei gleichzeitig gestärkter Eigenverantwortung der Schulen“ (Klieme u. a. 2010: 288). Zudem einigten sich Bund und Länder über Parteigrenzen hinweg auf den bundesweiten Ausbau von Ganztagschulen.

Neu entfacht durch die internationalen und nationalen Schülerleistungsstudien wurde auch die Debatte um die Schulgliederung (Hepp 2011: 219). So wurden seit den 2000er Jahren in vielen Bundesländern tief greifende Strukturveränderungen im Sekundarschulbereich vorgenommen. Dabei zeichnet sich die Tendenz zur Herausbildung einer zweigliedrigen Schulstruktur und der Verzicht auf die Hauptschule als eigenständige Schulform ab (Edelstein/Nikolai 2013; Liegmann/Bouß 2012; Tillmann 2012). Dies wird in der Literatur als Indiz dafür gewertet, dass sich die bildungspolitischen Fronten in der Schulstrukturfrage aufweichen (Neumann u. a. 2013). Jedoch bestehen nach wie vor erhebliche Unterschiede in der Schulgliederung der Bundesländer, die – anders als die Reformen der Outputsteuerung – keine eindeutige Konvergenz erkennen lassen. Flankierend zum Trend zur Zweigliedrigkeit ergeben sich auch neue Reformimpulse durch das Inkrafttreten der UN-BRK 2009, mit der sich Deutschland verpflichtet hat, sein Bildungswesen schulrechtlich und schulorganisatorisch an die Rahmenvorgaben eines inklusiven Bildungssystems anzupassen. Doch auch bei der Umsetzung der UN-BRK weisen Befunde da-

6 Auch wenn sich die konkrete Ausgestaltung der Prüfverfahren zwischen den Bundesländern unterscheidet, wurden in allen Bundesländern zentrale Verfahren eingeführt.

rauf hin, dass es divergente Entwicklungen zwischen den Bundesländern gibt (Blanck u. a. 2013).

Inwieweit es bei der Umstrukturierung des Schulformenangebots im Sekundarschulwesen und der Umsetzung einer inklusiven Beschulung zu einer Annäherung der Parteipositionen gekommen ist, ist Gegenstand der vorliegenden Analyse. Die Frage, ob Schüler besser gemeinsam oder getrennt unterrichtet werden sollten und damit die Frage nach der angemessenen institutionellen Ausgestaltung der Schulstruktur gehört zu den „häufigsten und intensivsten geführten Debatten“ (Neumann u. a. 2013: 274; vgl. auch Hepp 2011: 169, Leschinsky 2005) in der deutschen Schulpolitik. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass die Parteien über Jahrzehnte an ihren jeweiligen Positionen festhielten (Friedeburg 1992; Hepp 2011).

Parteien haben ein „ideologisches Grundmuster“ (Sarcinelli 1998: 262; Keil 2003: 58), welches sich zum einen aus traditionell gewachsenen Einstellungen der Mitglieder und der Grundsatzprogrammatik sowie zum anderen aus der Orientierung an der Stammwählerschaft und den nahestehenden sozialen Milieus bzw. Gruppen ergibt, was dazu führt, dass Überzeugungen in der Regel sehr stabil sind (Pappi/Brandenburg 2010). Die ideologischen Grundmuster der Parteien spiegeln sich insbesondere in Wahlprogrammen wider, um die Mitglieder und nahestehenden Milieus zu mobilisieren. In ihnen kommen die unterschiedlichen Werte und Menschenbilder der Parteien, die zu divergierenden Staats- und Gesellschaftsverständnissen führen, deutlicher als in anderen Parteidokumenten zum Vorschein (Stern 2000: 107). Besonders in der Bildungspolitik „als einem Teil der Gesellschaftspolitik spielt die Parteiideologie eine wesentliche Rolle“ (Stern 2000: 26).

Die Verortung der Parteien in politische Lager erfolgt nach der *cleavage*-Theorie (Lipset/Rokkan 1967; Pappi/Shikano 2002) unter anderem anhand der Konfliktlinie Kapital versus Arbeit, deren Widerspruch sich maßgeblich in den unterschiedlichen Wirtschafts- und Sozialpolitiken der Parteien widerspiegelt. Dabei wird angenommen, dass Parteien, deren Wählerschaft sich aus sozial schwächeren und einkommensärmeren Schichten zusammensetzt, eine etatistische Umverteilungspolitik favorisieren und sich an den Problemen der abhängig Beschäftigten orientieren, während Parteien mit wohlhabenden Wählerschichten stärker markt- als staatsorientiert sind und einer staatlichen Umverteilungspolitik eher kritisch gegenüber stehen (Lipset/Rokkan 1967).

Während die Wirtschafts- und Sozialpolitik mit dieser beschriebenen Konfliktlinie hinreichend erfasst werden kann, bedarf es im Feld der Bildungspolitik mindestens einer weiteren Dimension, nämlich der des Begabungsverständnisses. So basiert das christlich-konservative Begabungsverständnis auf der von Gott gegebenen Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Menschen. Diese Vielfalt wird akzeptiert

und wertgeschätzt. Zu dieser Wertschätzung gehört auch die Vorstellung, Menschen nicht durch von außen geleitete Maßnahmen aneinander anzugleichen, sondern stattdessen die gesellschaftlichen Bedingungen an ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten anzupassen (Hars 1981; Hepp 2011: 218). Dementsprechend wird argumentiert, dass ein mehrgliedriges Schulsystem unterschiedlichen Begabungen der Schüler entspricht und diese in leistungshomogenen Gruppen wirksamer gefördert werden können. Dem sozialdemokratischen Begabungsverständnis zufolge spielen sozio-ökonomische Umwelteinflüsse eine zentrale Rolle bei der schulischen Leistungsentwicklung. Diese strukturellen Einflüsse widersprechen der Vorstellung, wonach Schüler entsprechend ihren Begabungen auf unterschiedliche Schulformen aufgeteilt werden können. Stattdessen wird angenommen, dass die strukturellen Einflüsse gemindert werden können, wenn die Schüler mit ihren individuellen Begabungen in leistungsheterogenen Lernumwelten mit binnendifferenziertem Unterricht gefördert werden (Furck 1998; Baldi 2012). Diese Unterschiede im Begabungsverständnis kennzeichneten die bisherigen parteipolitischen Fronten in der Schulstrukturdebatte. In der Literatur galt die CDU bis dato als Partei, die einem gegliederten Schulsystem den Vorrang gibt, während die SPD sich gegen eine frühe Verteilung der Schülerschaft auf unterschiedliche Schulformen aussprach (Stern 2000; Hüfner/Naumann 1977; Hüfner u. a. 1977; Kuhlmann 1970; Hepp 2011).

Um zu beleuchten, ob in der Schulstrukturfrage konvergente oder divergente Entwicklungen in der Programmatik von CDU und SPD festzustellen sind, betrachten wir innerhalb der Wahlprogramme der beiden Parteien drei Bereiche, die mit der Frage der Schulstruktur zusammenhängen: das normative Bildungsverständnis, Schulgliederung und Inklusion. Alle drei Bereiche stehen in einem engen Zusammenhang. Dabei bildet das Bildungsverständnis als wertebasierte Verortung das Fundament für die Positionierung zur Schulgliederung und Inklusion. In Anlehnung an Sabatier und Weible (2007) sowie Hall (1993) liegt das normative Bildungsverständnis auf der Ebene von Glaubenssystemen und Ideologien (*deep core beliefs*). Diese sind in den Parteien tief verwurzelt. Bei der Schulgliederung und der Inklusion handelt es sich um die strukturelle Umsetzung dieser *deep core beliefs*, die sich in den unterschiedlichen Systemvorstellungen manifestieren (*policy beliefs*). Obwohl *policy beliefs* leichter wandelbar sind als die *deep core beliefs*, ist für die Schulstrukturfrage zu beachten, dass es sich hierbei um ein stark ideologisch aufgeladenes Feld handelt. Kennzeichnend sind die langjährigen Debatten, ob die hierarchische Abstufung von Haupt-, Realschule und Gymnasium oder die Gesamtschule das bessere Schulmodell sei (Friedeburg 1992; Furck 1998; Geißler 2011). Das Thema der Inklusion ist demgegenüber zwar ein „neueres“ Thema, verläuft aber nach denselben Argumentationsmustern wie bei den parteipolitischen Positionierungen zur

Schulgliederung – gemeinsame Beschulung oder Aufteilung auf verschiedene Schulformen (Powell 2011) – und ist ebenso sowohl eine normative als in letzter Konsequenz auch eine schulstrukturelle Frage. Zu überprüfen ist daher, inwiefern bei der Änderung der Schulstruktur (*policy beliefs*) Indizien für eine Veränderung der Grundüberzeugungen (*deep core beliefs*) auszumachen sind.

Das *Bildungsverständnis* der Parteien bilden wir durch die Positionierung hinsichtlich der Gerechtigkeitsdimensionen in der Bildungspolitik ab, die sich in den Begriffen Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit wiederfinden. In den Diskursen über bildungspolitische und pädagogische Handlungskonzepte spielen beide Begriffe eine bedeutende Rolle (Hopf 2009), da sich hinter diesen unterschiedliche normative Prinzipien verbergen, wie und in welchem Umfang Bildung umgesetzt und realisiert werden soll. Die auf den ersten Blick sehr ähnlich erscheinenden Begriffe stehen somit für unterschiedliche politische Argumentationsmuster der Parteien bezüglich der Förderung von Schülern im Schulsystem. *Chancengleichheit* umfasst die Forderung, dass alle Kinder so gefördert werden, dass sie unabhängig von der Herkunft die gleichen Chancen haben, einen bestimmten (Ziel-)Status (z. B. die Hochschulreife) zu erreichen. *Chancengerechtigkeit* zielt darauf ab, dass Schüler unterschiedlicher Herkunft unter der Bedingung gleicher Leistungen die gleichen Chancen haben sollen, einen bestimmten (Ziel-)Status zu erlangen (Meulemann 2013: 321 f.). Bei der Chancengerechtigkeit werden somit eventuell vorhandene herkunftsbedingte Begabungs- und Leistungsvorteile toleriert, während bei Chancengleichheit die herkunftsbedingten Leistungsvorteile als ungerecht empfunden werden und durch schulische Maßnahmen ausgeglichen werden sollen. Das, was in der bildungspolitischen Debatte mit den Begriffen der Chancengerechtigkeit versus Chancengleichheit verbunden wird, findet seine Entsprechung in philosophischen Gerechtigkeitsdiskursen. So unterscheidet beispielsweise Kersting (2007: 203 f.) zwischen einer *schwachen Chancengleichheit* (hier Chancengerechtigkeit) und einer *starken Chancengleichheit* (hier Chancengleichheit) bzw. zwischen einer *flachen* und einer *tiefen Chancengleichheit* (Kersting 2010). Während bei der flachen Chancengleichheit der Zugang zu einem offenen und differenzierten Bildungssystem für alle ausreicht, sucht die tiefe Chancengleichheit herkunftsbedingte Benachteiligungen auszugleichen. Auch Meyer (2011) hebt den Unterschied im Gleichheitsanspruch hervor und beschreibt zum einen die *allgemeine Chancengleichheit*, die im Sinne der Chancengerechtigkeit als die Abwesenheit von Hindernissen bei der Verwirklichung von Chancen zu verstehen ist, sowie zum anderen die *streng egalitäre Chancengleichheit*, die die gleiche Wahrscheinlichkeit von Personen oder Gruppen meint, ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Bezogen auf den Schulbereich heißt dies, dass allen Kindern nicht nur die gleichen Zugangsmöglichkeiten auf

einen Schulbesuch zustehen, sondern dass für Kinder aus unterschiedlichen Gruppen (zum Beispiel mit unterschiedlicher sozialer Herkunft) die gleiche Wahrscheinlichkeit gegeben sein muss, ein bestimmtes Bildungsziel zu erreichen. Es geht nach Meyer (2011: 156 ff.) somit um die gleiche Chancerverteilung für alle Individuen als Mitglieder bestimmter Gruppen.

Entsprechend dieser divergierenden Gleichheitsforderungen vermuten wir, dass sich die CDU in ihren Wahlprogrammen bundesweit an Chancengerechtigkeit als Bildungsverständnis orientiert, während die SPD dagegen den Wert der Chancengleichheit in ihren Programmen anführt (Hypothese 1). Zudem vermuten wir, dass die Einordnung aufgrund des starken Bezugs zu den normativen Überzeugungen der Parteien im Untersuchungszeitraum zeitlich stabil ist (Hypothese 2).

Der zweite Bereich bezieht sich auf die *Schulgliederung*. Hier werden in Anlehnung an die beschriebene Konfliktlinie und das Begabungsverständnis die divergierenden Präferenzen hinsichtlich eines differenzierten und leistungsorientierten, gegliederten Schulsystems gegenüber eines egalitären, auf Förderung fokussierten, integrierten Schulsystems erfasst. Auf einem Kontinuum lassen sich dabei folgende Schulgliederungsformen im allgemeinbildenden Schulsystem klassifizieren, dessen Pole auf der einen Seite das dreigliedrige Schulsystem und auf der anderen Seite das Einheitsschulsystem umfassen: Das tradierte *dreigliedrige Schulsystem*, dessen historische Ursprünge weit vor die Gründung der Bundesrepublik zurückreichen (Geißler 2011), besteht im Anschluss an die vierjährige Grundschule aus den Bildungsgängen Haupt- und Realschule sowie dem Gymnasium. Ein *Einheitsschulsystem* zielt dagegen auf eine gemeinsame Beschulung von Schülern bis mindestens zur neunten Klasse.

In einigen sozialdemokratisch regierten Bundesländern gab es in den 1960er und 1970er Jahren Bestrebungen, das dreigliedrige Schulsystem durch Gesamtschulen zu ersetzen (Köller 2008). Jedoch konnten sich diese Reformversuche nicht durchsetzen, so dass die Gesamtschule als zusätzliches Angebot im gegliederten Schulsystem eingeführt wurde. Mit der Wiedervereinigung 1990 kam erneut Bewegung in die Schulstruktur und einige ostdeutsche Bundesländer führten anstelle des westdeutschen dreigliedrigen Modells oder des Einheitsschulsystems der DDR ein zweigliedriges Modell ein. Auch in einigen westdeutschen Bundesländern wurden in den letzten Jahren zweigliedrige Schulsysteme etabliert. Zwei Modelle stehen sich dabei gegenüber (Edelstein/Nikolai 2013): Im vertikalen Modell einer Zweigliedrigkeit verfügt die integrierte Schulform neben dem Gymnasium über keine eigene Oberstufe, so dass der Erwerb des Abiturs nur nach dem Wechsel in eine andere Schule erworben werden kann. Beim horizontalen Modell der Zweigliedrigkeit wird die integrierte Schulform mit eigener Oberstufe geführt und als gleich-

berechtigte Alternative zum Gymnasium verstanden. Die Schulformen, die Haupt- und Realschulbildungsgänge in einer Schule vereinen, stehen als Versuch einer Schulformenintegration im Kontinuum zwischen einem dreigliedrigen Schulsystem und einem Einheitsschulsystem.

Unsere Annahme ist, dass CDU und SPD aufgrund ihrer Verortung im Markt-Staat-Kontinuum und ihres Begabungsverständnisses unterschiedliche Positionen hinsichtlich der Präferenz für ein gegliedertes Schulsystem (CDU) und der Präferenz für ein integratives Modell (SPD) vertreten (Hypothese 3). Durch die empirische Wende in der Bildungsforschung wird die Begründung einer begabungsbezogenen Selektion im gegliederten Schulsystem in den 2000er Jahren jedoch zunehmend in Frage gestellt (Liegmann/Bouß 2012). Internationale wie nationale Schulleistungsstudien zeigen, dass die Verteilung auf die Schulformen der Sekundarstufe weder leistungsgerecht erfolgt, noch dass die Lerngruppen innerhalb der Schulformen homogen sind. Denn Schüler mit besserem sozio-ökonomischem Hintergrund haben bei gleicher Leistung eine höhere Chance das Gymnasium zu besuchen als Schüler aus Familien mit geringem sozio-ökonomischem Status. Zudem wiesen die Leistungsvergleiche eine deutliche Überlappung der Schülerleistungen zwischen den verschiedenen Schulformen nach (Köller 2009; Liegmann/Bouß 2012). Wir vermuten, dass diese Befunde auch bei der CDU als traditioneller Verfechterin einer dreigliedrigen Schulstruktur zu einem Umdenken in Teilen der Partei (beispielsweise in einzelnen Landesverbänden) geführt haben könnte, so dass eine größere Aufgeschlossenheit gegenüber einer Politik der Schulformenintegration besteht. Unser Untersuchungszeitraum setzt daher auch mit dem Jahr 2000 ein, da die erste PISA-Studie aus dem Jahr 2000 die bildungspolitische Diskussion in Deutschland „in einer historisch einmaligen Weise“ (Tillmann u. a. 2008: 11) beeinflusste (Niemann 2010). Wir gehen des Weiteren davon aus, dass durch die Folgen des demografischen Wandels und des veränderten Elternwahlrechts in Bezug auf die Hauptschule (Liegmann/Bouß 2012; Weishaupt 2009 a) die Präferenzen bei beiden Parteien für eine Reduzierung der verschiedenen Schultypen im Laufe des Untersuchungszeitraums zunehmen, wobei in der Ausgestaltung der integrierten Schulsysteme allerdings weiterhin Unterschiede zwischen den Parteilagern bestehen bleiben (Hypothese 4).

Auch für den dritten Bereich, den der *Inklusion*, lässt sich ein Kontinuum möglicher Positionen aufspannen. Nach Powell (2011) kann die Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Bedarf in drei unterschiedlichen Formen organisiert werden: Segregation (strikte Trennung zwischen den allgemeinbildenden Schulen und den Sonder-/Förderschulen), Integration (teilweise gemeinsamer Unterricht) und Inklusion (gemeinsamer Unterricht). Mit dem Inkrafttreten der UN-BRK 2009 hat

sich Deutschland verpflichtet, sein Bildungswesen schulrechtlich und schulorganisatorisch an die Rahmenvorgaben eines inklusiven Bildungssystems anzupassen. Über die konkrete inhaltliche Ausgestaltung und Tiefe von Reformen herrscht jedoch in der Schulpolitik Uneinigkeit (Blanck u. a. 2013). In der deutschen Fassung des völkerrechtlichen Vertrags wurde der Begriff „*inclusive education*“ durch „integrative Bildung“ übersetzt. Bei der Umsetzung des Vertrags stehen daher mit *Integration* und *Inklusion* zwei Begriffe im Raum, die unterschiedliche Konzepte implizieren (Rürup 2011). *Integration* unterscheidet nach wie vor zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf und zielt darauf ab, die Integration von Kindern mit Behinderungen in das bestehende Regelschulsystem zu optimieren, ohne jedoch die seit Jahrzehnten etablierten Sonder- und Förderschulen aufzuheben. *Inklusion* bedeutet, dass alle Kinder, ob mit oder ohne sonderpädagogischem Bedarf, Zugang zum allgemeinen Schulsystem erhalten.

Bei der Inklusion lassen sich dieselben Konfliktlinien wie bei der Schulgliederung zur Ermittlung der parteipolitischen Paradigmen zugrunde legen. Dementsprechend präferiert die CDU eine separate Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung und die SPD die gemeinsame Beschulung in einem inklusiven Regelschulsystem (Hypothese 5). Da die Ratifizierung der UN-BRK die rechtliche Grundlage für die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems schafft, vermuten wir, dass beide Parteien im Zeitverlauf häufiger die Beschulung von Kindern mit Behinderungen fordern, sich die Parteilager jedoch nach dem Ausmaß der gemeinsamen Beschulung nach wie vor unterscheiden (Hypothese 6).

3. Methodisches Vorgehen

Für die Erfassung parteipolitischer Positionen in Wahlprogrammen können sowohl quantitative als auch qualitative inhaltsanalytische Verfahren herangezogen werden. In einer Reihe von Untersuchungen zu Wahlprogrammen wird mit einem zuvor festgelegten Kategorienschema gearbeitet, um die Wichtigkeit (Salienz) der Themen in den Programmen der Parteien bestimmen zu können (z. B. Klingemann u. a. 2006).⁷ In unserer Analyse soll jedoch nicht die programmatische Gewichtung der jeweiligen Themen erhoben werden, sondern die spezifischen Positionen innerhalb eines Themenfeldes – konkret der Schulstruktur. Um die parteipolitischen Positionen in den Wahlprogrammen adäquat zu erfassen, haben wir uns dazu entschlossen, eine quantitativ orientierte computergestützte qualitative Inhaltsanalyse durch-

7 Zur Wichtigkeit von Bildungspolitik im Vergleich zu anderen Politikfeldern im internationalen Vergleich siehe Jakobi (2011); zur Positionierung der Parteien zur Bildungsexpansion siehe Busemeyer u. a. (2013).

zuführen (Mayring 2010). In einem ersten Schritt wurden dafür die Bildungskapitel (respektive Bildungsabschnitte) aller Wahlprogramme von CDU und SPD von 2000 bis 2013 komplett gesichtet, die Äußerungen zu den uns interessierenden Positionen (Bildungsverständnis, Schulgliederung und Inklusion) entnommen, auf die Kernbegriffe/Teilsätze kondensiert und in einem Kodierbogen zusammengefasst (Stern 2000; Laver/Garry 2000). Die Festlegung der Kategorien und Schlüsselwörter für den Kodierbogen erfolgte hermeneutisch statt a priori, um eine möglichst hohe Bandbreite und Validität der Positionsbestimmung zu gewährleisten, da der Umfang und Aufbau des zugrunde liegenden Wörterbuchs maßgeblich die Qualität der folgenden computergestützten Analyse beeinflusst (Bräuninger/Debus 2012: 41). Es wurden alle solche Aussagen einbezogen, die explizit dem allgemeinen Schulwesen zugeordnet werden können und eine eindeutige Positionierung (für oder gegen einen Sachverhalt) erkennen ließen. Die Benennung des Status quo oder Aussagen, die die Diskreditierung der Positionen anderer Parteien ohne eigene Präferenzen oder Forderungen beinhalten, wurden nicht in den Kodierbogen aufgenommen. Die in dieser ersten Durchsicht ermittelten schulpolitischen Aussagen in den Bildungskapiteln bilden sodann die Grundlage für die Bestimmung der programmatischen Positionen der Parteien.⁸

Der zweite Arbeitsschritt besteht in der computergestützten Kodierung der programmatischen Positionierungen in den Landtagswahlprogrammen beider Parteien. Mithilfe der PC-Software Atlas.ti durchsuchten wir die Wahlprogramme nach den im Kodierbogen enthaltenen Schlüsselwörtern bzw. Wortstämmen und überprüften die automatisch generierten Treffer auf ihre Themenzugehörigkeit. Wir berücksichtigten ausschließlich die bildungspolitischen Teile der Wahlprogramme und beschränkten uns innerhalb dieser auf diejenigen Treffer, die in den einleitenden allgemeinen Aussagen zur Bildungspolitik sowie in den Abschnitten zum allgemeinbildenden Schulwesen erhoben wurden.⁹ Zudem erfolgte eine kontextbezogene Prüfung der Positionierung, bevor wir die Kodierung entsprechend der definierten Kategorien vornahmen. So wurde beispielsweise „längeres gemeinsames Lernen“ nur dann kodiert, wenn sich die Äußerung auf die Schulstruktur bezog und nicht etwa auf die Einführung von Ganztagsunterricht. Des Weiteren blieben solche

8 Den Kodierbogen mit den Angaben zu den Analysekatégorien stellen wir gerne auf Anfrage zur Verfügung.

9 Um die Vergleichbarkeit der Äußerungen zur Schulstruktur zwischen den Parteien zu gewährleisten, wurden Aussagen zum allgemeinen Schulwesen, die in den Wahlprogrammen im einleitenden Teil oder unter anderen Politikbereichen bzw. Themenfeldern geäußert wurden, nicht kodiert. Zudem berücksichtigten wir keine Positionierungen in bildungspolitischen Kapiteln zur frühkindlichen, beruflichen oder hochschulischen Bildung.

Aussagen unberücksichtigt, die lediglich unverbindlich formuliert wurden und daher eine Positionierung zwar erahnen, aber nicht eindeutig erkennen ließen. Dabei handelte es sich allerdings um sehr wenige Fälle.

Die Aussagekraft der Analysen ergibt sich dann über die Bestimmung der Häufigkeit und Verteilung der parteipolitischen Aussagen in den Wahlprogrammen. So können anhand der Gegenüberstellung schulpolitischer Positionierungen die Standpunkte sowohl zwischen den beiden Volksparteien als auch der einzelnen Landesverbände entsprechend der im theoretischen Teil dargelegten Konfliktdimensionen ermittelt werden.

Die Datengrundlage für die Analysen der parteipolitischen Positionen von SPD und CDU in den Bundesländern bilden 98 Wahlprogramme aus insgesamt 49 Landtags-, Abgeordnetenhaus- und Bürgerschaftswahlen, die in den Jahren 2000 bis 2013 stattgefunden haben. Konkret handelt es sich um jeweils 49 Wahlprogramme von CDU und SPD.¹⁰

Der gewählte Zeitraum und die Datenmenge ermöglichen es, die Positionen der Landesverbände von CDU und SPD sowohl in der Quer- als auch in der Längsschnittperspektive zu betrachten, so dass Unterschiede in den Positionen nicht nur zwischen den Parteien und den einzelnen Landesverbänden einer Partei, sondern auch mögliche programmatische Entwicklungen im Zeitverlauf abgebildet werden können. Aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit und übersichtlicheren Darstellung wurden die Wahlen in zwei Untersuchungseinheiten zusammengefasst, die eine möglichst gleiche Aufteilung der Wahlprogrammanzahl zuließen: 2000-2006 (48 Programme) und 2007-2013 (50 Programme).

4. Analyse und Ergebnisse

a) Bildungsverständnis

Für das normative Bildungsverständnis (*deep core beliefs*) zeigt sich, dass eine grundsätzliche Links-Rechts-Verortung von CDU und SPD in der Schulstrukturfrage anhand ihrer ideologischen Positionierung auch aktuell noch Bestand hat (Tabelle 1). Dies zeigt sich besonders bei der SPD, die in zwei Drittel ihrer Wahlprogramme in den Jahren 2000-13 eindeutig die Forderung nach Chancengleichheit in

10 In unserem Projekt haben wir die Positionen aller in den Landesparlamenten vertretenen Parteien berücksichtigt, konzentrieren uns jedoch in unserer vorliegenden Analyse aus Gründen der tiefergehenden Betrachtung auf CDU und SPD, die bundesweit größten Parteien, die das konservative und das sozialdemokratische Lager repräsentieren. Auf die in den ostdeutschen Bundesländern in den Landtagen stark vertretene Linkspartei werden wir im Analyseteil an entsprechenden Stellen eingehen.

der Schulpolitik erhebt: „Chancengleichheit ist das Leitprinzip sozialdemokratischer Bildungspolitik“ (SPD Berlin 2001: 5). Die CDU dagegen positioniert sich nicht ganz so klar in ihrem Bildungsverständnis, da sie nur in 35 Prozent ihrer Wahlprogramme für Chancengerechtigkeit plädiert, in 55 Prozent gar keine Positionierung vornimmt und in 10 Prozent ihrer Wahlprogramme den Begriff der Chancengleichheit verwendet. Die SPD verzichtet hingegen nur in 27 Prozent der Wahlprogramme auf die Darlegung ihres Bildungsverständnisses. Betrachten wir jedoch den Zeitverlauf so zeigt sich, dass die CDU in ihren jüngeren Wahlprogrammen deutlich stärker als in den Jahren zuvor auf ihr bildungspolitisches Grundverständnis eingeht. Während die CDU sich in der Periode 2000-06 nur in 25 Prozent ihrer Programme für Chancengerechtigkeit aussprach, ist dies in den Jahren 2007-13 in 44 Prozent der Fall.

Tabelle 1: Bildungsverständnis von CDU und SPD im Querschnitt und Dynamik der Parteipositionierungen (in Zeilenprozenten und in absoluten Zahlen)

Jahre	Gesamter Zeitraum, 2000-2013				2000-06				2007-13			
	Gleichheit	Gerechtig-keit	keine Angabe	Gesamt WP	Gleichheit	Gerechtig-keit	keine Angabe	Gesamt WP	Gleichheit	Gerechtig-keit	keine Angabe	Gesamt WP
CDU	10% (5)	35% (17)	55% (27)	100% (49)	13% (3)	25% (6)	63% (15)	100% (24)	8% (2)	44% (11)	48% (12)	100% (25)
SPD	69% (34)	8% (4)	27% (13)	100% (49)	76% (19)	4% (1)	21% (5)	100% (24)	60% (15)	12% (3)	32% (8)	100% (25)
beide Parteien	40% (39)	21% (21)	41% (40)	100% (98)	46% (22)	15% (7)	42% (20)	100% (48)	34% (17)	28% (14)	40% (20)	100% (50)

Anmerkung: Absolute Zahlen der Wahlprogramme in Klammern. Aufgrund der Doppelnennungen in zwei SPD-Wahlprogrammen ergeben die Kategorien (Gleichheit, Gerechtigkeit und keine Angabe) dort nicht 100% bzw. die Gesamtanzahl der Wahlprogramme.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Demnach unterscheiden sich die Parteilager nach wie vor im grundsätzlichen Bildungsverständnis, welches in der Forderung nach Chancengleichheit auf der einen und Chancengerechtigkeit auf der anderen Seite zum Ausdruck kommt. Auch wenn viele Nichtnennungen bei den *deep core beliefs* festzustellen waren, dominiert bei der SPD der Begriff der Chancengleichheit und bei der CDU der Begriff der Chancengerechtigkeit. In allen Bundesländern bedienen sich CDU und SPD ihrer Überzeugungen entsprechend unterschiedlicher Argumentationsmuster hinsichtlich der

Förderung von Schülern im Schulsystem. Beispielsweise forderte in Sachsen-Anhalt die CDU 2011 „ein an den individuellen Interessen, Begabungen, Fähigkeiten und Bedürfnissen der Schüler orientiertes Schulwesen, welches ein Höchstmaß an individueller Förderung und an Chancengerechtigkeit eröffnet“ (CDU Sachsen-Anhalt 2011: 20). Dagegen betont die SPD in Bayern 2008: „Wir werden dafür sorgen, dass alle Menschen, unabhängig von ihrer Herkunft und unabhängig von ihrem sozialen Status, gleiche Bildungschancen haben“ (SPD Bayern 2008: 20).

Zusammenfassend können wir festhalten, dass die ersten beiden Hypothesen zutreffen, da sich die ideologischen Überzeugungen nach wie vor unterscheiden und sich im bildungspolitischen Grundverständnis keine Konvergenz der parteipolitischen Positionen abzeichnet.¹¹

b) Schulgliederung

Abgeleitet von der Forderung nach Chancengerechtigkeit versus Chancengleichheit spiegeln sich die unterschiedlichen normativen Vorstellungen in der strukturellen Ausgestaltung des Schulwesens wider (*policy beliefs*). In Tabelle 2 ist im Gesamtzeitraum eine deutliche Präferenz der CDU für ein gegliedertes Schulsystem zu

Tabelle 2: Positionierung von CDU und SPD zur Schulgliederung im Querschnitt und Dynamik der Parteipositionierungen (in Zeilenprozenten und in absoluten Zahlen)

Jahre	Gesamter Zeitraum, 2000-2013				2000-06				2007-13			
	Gegliedert	Integriert	Keine Angabe	Gesamt WP	Gegliedert	Integriert	Keine Angabe	Gesamt WP	Gegliedert	Integriert	Keine Angabe	Gesamt WP
CDU	65% (32)	14% (7)	21% (10)	100% (49)	75% (18)	0% (0)	25% (6)	100% (24)	56% (14)	28% (7)	16% (4)	100% (25)
SPD	10% (5)	63% (31)	27% (13)	100% (49)	17% (4)	50% (12)	33% (8)	100% (24)	4% (1)	76% (19)	20% (5)	100% (25)
Alle Parteien	38% (37)	39% (38)	23% (23)	100% (98)	46% (22)	25% (12)	29% (14)	100% (48)	30% (15)	52% (26)	18% (9)	100% (50)

Anmerkung: Absolute Zahlen der Wahlprogramme in Klammern.

Quelle: Eigene Berechnungen.

11 Dieser Befund ändert sich auch nicht bei Berücksichtigung der Linkspartei, die in 62 Prozent ihrer Wahlprogramme in den Jahren 2000-13 die Forderung nach Chancengleichheit besetzt.

erkennen (65 Prozent). Dagegen favorisiert die SPD in 63 Prozent ihrer Wahlprogramme ein integriertes Schulsystem und verweist davon in 40 Prozent explizit auf das längere gemeinsame Lernen – unter anderem durch den Ausbau von Gesamt- und/oder Gemeinschaftsschulen (nicht in Tabelle). In zehn Prozent der Programme spricht sich auch die SPD für den Erhalt der Hauptschule bzw. das gegliederte Schulwesen aus. Nach wie vor bleiben die Unterschiede zwischen CDU und SPD hinsichtlich ihrer Präferenz für gegliederte bzw. integrative Modelle in der Schulstruktur bestehen. Hypothese 3 wird damit bestätigt.¹²

Trotz der sehr deutlichen Rechts-Links-Positionierung der Parteien in der Frage der Schulgliederung zeichnen sich jedoch bei beiden Parteien im Zeitverlauf Positionsveränderungen ab (Tabelle 2, letzte Zeile): Den Erhalt des dreigliedrigen Schulsystems befürwortet die SPD in fünf Wahlprogrammen (vier Bundesländern), allerdings vor allem in den ersten Jahren des Untersuchungszeitraums. Der eindeutige Trend innerhalb der SPD geht in Richtung integrierte Schulformen (entweder über Schularten mit mehreren Bildungsgängen oder die Gesamt- bzw. Gemeinschaftsschulen). Während die SPD zwischen 2000 und 2006 in der Hälfte ihrer Wahlprogramme für integrierte Schulformen plädiert, steigt der Anteil in der jüngsten Periode auf 76 Prozent an. In der Hälfte der Bundesländer favorisiert die SPD den Ausbau bzw. die Einführung von Gesamt- und/oder Gemeinschaftsschulen. In weiteren vier Bundesländern betont die SPD zwar ebenso die Vorteile des längeren gemeinsamen Lernens, zieht daraus aber keine konkreten Schlussfolgerungen für die Veränderung der Schulformen. In den Bundesländern, in denen sie sich für Schulen mit mehreren Bildungsgängen ausspricht, tritt die SPD durchweg für ein horizontales Modell der Zweigigliedrigkeit ein.¹³

Noch deutlicher sind die Positionsverschiebungen hin zur Befürwortung einer Schulformenintegration bei der CDU. Während diese noch in der Periode 2000-06 in 75 Prozent ihrer Wahlprogramme für ein gegliedertes Schulsystem eintritt, spricht sie sich in der jüngsten Periode von 2007-13 nur noch in 56 Prozent ihrer Wahlprogramme hierfür und in 28 Prozent ihrer Wahlprogramme für eine integrierte Schulstruktur aus, die sie in der ersten Periode noch in keinem einzigen Wahlpro-

12 Auch hier würde die Berücksichtigung der Linkspartei keinen Unterschied in der Links-Rechts-Positionierung ausmachen. Die Linke plädiert in 81 Prozent ihrer Wahlprogramme für integrative Schulsysteme und in keinem für ein gegliedertes Modell.

13 Im Gegensatz zur SPD positioniert sich die Linke nicht zu einem Zwei-Säulen-Modell und spricht sich in 77 Prozent ihrer Wahlprogramme für ein längeres gemeinsames Lernen in einer Schule bis mindestens zur achten Klasse aus.

gramm forderte. Diese Neuorientierung¹⁴ begründet die CDU damit, dass aufgrund von rückläufigen Schülerzahlen und veränderten Übergangsquoten von den Grundschulen zu weiterführenden Schulen ein flächendeckendes und wohnortnahes Angebot aller Schulabschlüsse ermöglicht werden soll. In den letzten beiden Dekaden hat die Hauptschule einen großen Teil ihrer Schülerschaft verloren, da Eltern aufgrund höherer Bildungsaspirationen seltener Haupt- und Realschulen als Bildungsgänge für ihre Kinder wählen (Weishaupt 2009 b). Zudem hat der demografisch bedingte Schülerzahlenrückgang gerade im ländlichen Raum zur Folge, dass die Aufrechterhaltung eines dreigliedrigen Schulsystems zunehmend unwirtschaftlich wird (Weishaupt 2009 a; Liegmann/Bouß 2012). Eine Argumentation seitens der CDU, die das leistungsbezogene, gegliederte Schulsystem aufgrund der neuen empirischen Befunde internationaler wie nationaler Schulleistungsstudien infrage stellt, findet sich hingegen nicht. Damit ist die Befürwortung einer Schulformintegration nicht auf Veränderungen in den *deep core beliefs*, sondern auf sozio-ökonomische Faktoren zurückzuführen.

Des Weiteren unterscheiden sich die CDU-Landesverbände in der Ausgestaltung der Schulformintegration. Mehrheitlich befürwortet die CDU ein vertikales Zwei-Wege-Modell (z. B. ostdeutsche Landesverbände) oder knüpft die Einrichtung von Oberstufen in der integrierten Schulform an Bedingungen.¹⁵ Andere CDU-Landesverbände, wie in Hamburg (2008, 2011), dem Saarland (2012) und Schleswig-Holstein (2012), treten dagegen für ein horizontales Modell der Zweigliedrigkeit – und damit für ein gleichrangiges Zwei-Wege-Modell zur Erlangung der Hochschulreife – ein.

Diese weitreichendere Forderung einiger CDU-Landesverbände für ein horizontales Modell geht allerdings ebenso nicht mit einem Wandel der Grundüberzeugungen (*deep core beliefs*) einher, vielmehr begründen auch diese die Notwendigkeit aufgrund sozi-ökonomischer Gegebenheiten. In Hamburg ist dies auf die starke Verankerung der Gesamtschule zurückzuführen, wodurch ein vertikales Modell nicht konkurrenzfähig gewesen wäre, sondern vielmehr einen Rückschritt hinter den Status quo bedeutet hätte (Edelstein/Nikolai 2013). In Schleswig-Holstein lässt sich das Plädoyer der CDU für eine horizontale Zweigliedrigkeit darauf zurückführen,

14 Die programmatische Umorientierung spiegelt sich auch innerhalb der Bundespartei der CDU wider. Auf dem 24. Parteitag in Leipzig im November 2011 legte die CDU mit ihrem Beschluss „Bildungsrepublik Deutschland“ ein Plädoyer für ein Zwei-Wege-Modell aus Oberschule und Gymnasium vor (CDU 2011).

15 So formulierte die CDU Niedersachsen in ihrem Wahlprogramm 2013, dass die Oberschule die Schuljahrgänge fünf bis zehn umfasst, und „unter Voraussetzungen mit gymnasialem Angebot geführt werden, wenn kein bestehendes Gymnasium gefährdet wird“ (CDU Niedersachsen 2013: 33).

dass die bereits mit der Regionalschule etablierte vertikale Zweigliedrigkeit von den Kommunen nicht angenommen wurde. Stattdessen griffen die CDU-geführten Kommunen auf die Möglichkeit zur Einrichtung von Gemeinschaftsschulen zurück, die auch in bevölkerungsarmen Regionen den Weg zum Abitur eröffneten (Wiechmann 2011). Die Umstellung auf eine horizontale Zweigliedrigkeit wurde aus Sicht des CDU-Landesverbandes notwendig, um eine attraktive Alternative zur Gemeinschaftsschule zu etablieren.

Wenn wir die Ergebnisse beider Parteien zusammen betrachten, können wir für die Frage der Schulgliederung Folgendes festhalten: Beide Parteien sprechen sich in ihren Wahlprogrammen im Zeitverlauf zwar zunehmend für integrative Schulformen aus, jedoch haben wir es grundsätzlich nicht mit einer konvergenten Entwicklung zu tun, da nach wie vor in den meisten Bundesländern Unterschiede zwischen den beiden Parteien in der konkreten Ausgestaltung integrativer Schulformen und damit zwischen ihren *policy beliefs* bestehen. Unsere vierte Hypothese lässt sich somit empirisch bestätigen. Die CDU lehnt ein Einheitsschulsystem nach wie vor in allen Landesverbänden ab, befürwortet aber zunehmend in späteren Wahlprogrammen eine zweigliedrige Schulstruktur. So streben einzelne Landesverbände inzwischen die Zusammenführung von Haupt- und Realschulen an, betonen jedoch die Aufrechterhaltung des Gymnasiums als eigenständigen Bildungsweg. Die SPD dagegen fordert mehrheitlich eine Schule für alle Kinder und den Ausbau der Gesamt- bzw. Gemeinschaftsschulen. In drei Landesverbänden setzt sie sich neuerdings jedoch für ein horizontales Modell der Zweigliedrigkeit ein. Dabei handelt es sich um die Bundesländer, in denen auch die CDU dafür eintritt, dass beide Schulformen zur Hochschulreife führen (Hamburg, Saarland und Schleswig-Holstein). In diesen drei Bundesländern haben wir es also mit einer Konvergenz in den *policy beliefs* zu tun, da sich beide Parteien in ihren Wahlprogrammen für dasselbe Schulstrukturmodell aussprechen. Eine Konvergenz in den *deep core beliefs* können wir jedoch nicht feststellen, da das Plädoyer für eine horizontale Zweigliedrigkeit nicht mit einer Veränderung der bildungspolitischen Grundüberzeugungen einhergeht.

c) Inklusion

In der Frage einer gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung waren unsere Annahmen, dass sich die Parteilager unterscheiden, aber aufgrund der Verabschiedung der UN-BRK 2006 Inklusion nicht nur häufiger in den Programmen thematisiert wird, sondern es im Zeitverlauf auch parteiübergreifend zu einer häufigeren Aussprache gegen die Separierung und für die Integration von

Kindern mit sonderpädagogischem Bedarf im Regelschulsystem kommt.¹⁶ In der Tat ist ein deutlicher Rückgang der Forderung nach Separierung von 27 Prozent in den Jahren 2000-06 auf 16 Prozent in den Jahren 2007-13 zu verzeichnen (Tabelle 3, letzte Zeile), wohingegen im gleichen Zeitraum die Forderung nach Integration von 27 auf 58 Prozent zunimmt. Dieser Anstieg ist auf beide Parteien zurückzuführen. Betrachten wir die SPD, so steigt der Anteil der Wahlprogramme, in denen sie für eine Integration behinderter Schüler ins Regelschulsystem einsteht, von 54 auf 80 Prozent.¹⁷

Tabelle 3: Positionierung von CDU und SPD zur Inklusion im Querschnitt und Dynamik der Parteipositionierungen (in Zeilenprozenten und in absoluten Zahlen)

Jahre	Gesamter Zeitraum, 2000-2013				2000-06				2007-13			
	Separation	Integration/ Inklusion	Keine Angabe	Gesamt WP	Separation	Integration/ Inklusion	Keine Angabe	Gesamt WP	Separation	Integration/ Inklusion	Keine Angabe	Gesamt WP
CDU	39% (19)	18% (9)	43% (21)	100% (49)	46% (11)	0% (0)	54% (13)	100% (24)	32% (8)	36% (9)	32% (8)	100% (25)
SPD	4% (2)	67% (33)	29% (14)	100% (49)	8% (2)	54% (13)	38% (9)	100% (24)	0% (0)	80% (20)	20% (5)	100% (25)
beide Parteien	21% (21)	43% (42)	36% (35)	100% (98)	27% (13)	27% (13)	46% (22)	100% (48)	16% (8)	58% (29)	26% (13)	100% (50)

Anmerkung: Absolute Zahlen der Wahlprogramme in Klammern.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Würde die weitreichende Forderung der UN-BRK zur vollständigen Inklusion als Maßstab zugrunde gelegt, wird die Positionierung der SPD noch deutlicher: Während sie im Zeitraum 2000-06 nur in einem ihrer Wahlprogramme (Sachsen) die vollständige Inklusion behinderter Kinder ins Regelschulsystem forderte, bekennt

- 16 An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich die Parteien in den Wahlprogrammen in der Regel zu den schulstrukturellen und organisatorischen Aspekten einer gemeinsamen oder getrennten Beschulung äußern, nicht jedoch zu finanziellen und baulichen Fragen. Dies ist ein übliches Vorgehen in Wahlprogrammen, in denen sich die Parteien auf politische Kernaussagen konzentrieren und von konkreten finanziellen Aussagen absehen.
- 17 Auffallend ist, dass die Linke sich nur in 46 Prozent ihrer Wahlprogramme (2000-13) mit dem Thema Inklusion beschäftigt, in denen sie aber einheitlich für eine Integration behinderter Kinder im Regelschulsystem einsteht.

sie sich im Zeitraum 2007-13 in 40 Prozent der Wahlprogramme dazu (nicht in Tabelle 3 enthalten).

Im Vergleich zur SPD spricht sich die CDU in keinem ihrer Wahlprogramme für die komplette Abschaffung von Sonder-/Förderschulen aus. Dennoch bekennen sich im Zeitverlauf immer mehr CDU-Landesverbände für eine integrative Beschulung: Während sich in der Periode 2000-06 noch kein CDU-Landesverband für Integration einsetzt, ist dies in der jüngsten Periode 2007-13 in 36 Prozent der Wahlprogramme der Fall (sieben Bundesländer). Dennoch gibt es in beiden Untersuchungsperioden weiterhin CDU-Landesverbände, die sich in ihren Wahlprogrammen für die separierte Beschulung bzw. den grundsätzlichen Erhalt von Sonder-/Förderschulen aussprechen. Dieser Anteil sinkt allerdings von 46 auf 32 Prozent. Damit ist der Anteil der Wahlprogramme, in denen eine integrative Beschulung befürwortet wird, in der zweiten Periode höher als der Anteil der Wahlprogramme, in denen eine separate Beschulung gefordert wird. Mit der Befürwortung einer Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Bedarf in das Regelschulwesen gerät die CDU allerdings in einen Widerspruch zu ihrer Grundüberzeugung, die die Aufteilung von Schülern nach Begabung und Bedarf vorsieht. Auch wenn die derzeitigen Formulierungen in den Wahlprogrammen aller CDU-Landesverbände noch nicht darauf schließen lassen, könnte die Anerkennung der UN-BRK langfristig auch zu einer Veränderung der *deep core beliefs* innerhalb der CDU führen.

Bezogen auf beide Parteien stellen wir fest, dass, obwohl ein eindeutiger Trend bei CDU und SPD hin zu einer integrativen Beschulung von Kindern mit Behinderungen auszumachen ist, wir es aber nicht mit einer konvergenten Entwicklung zu tun haben. Während die SPD Landesverbände vermehrt anstelle einer integrierten eine inklusive Beschulung befürworten, nehmen die CDU-Landesverbände zunehmend von einer Separierung Abstand und sprechen sich für eine integrative Beschulung aus. Damit kann Hypothese 5 nicht Aufrecht erhalten werden. Bei beiden Parteien sind Positionsverschiebungen hin zu einer vermehrten gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung zu erkennen und damit Veränderungen in den *policy beliefs*. Diese münden allerdings nicht in einem gemeinsamen Integrationsmodell. Unsere Befunde bestätigen somit die sechste Hypothese: Während die CDU von der Separierung kommend inzwischen eine teilweise Beschulung (Integration) befürwortet, präferiert die SPD statt der Integration nun häufiger die konsequente gemeinsame Beschulung (Inklusion).

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die in vielen Bundesländern zu beobachtenden Reformen in der Schulpolitik haben wir zum Anlass genommen danach zu fragen, ob ein Positionswandel auf normativer und struktureller Ebene bei den Parteien seit den 2000er Jahren in der Schulstrukturfrage stattgefunden hat. Die Tendenz zur Einrichtung von zweigliedrigen Schulsystemen und die Implementierung der UN-BRK ließen vermuten, dass sich CDU und SPD in ihren Positionen annähern. Basierend auf einer Inhaltsanalyse der Wahlprogramme haben wir die Aussagen zur Schulstruktur zwischen den beiden Volksparteien und den einzelnen Landesverbänden vergleichend untersucht. Unsere Analyse zeigt, dass für die von uns untersuchten Felder nicht von einer Konvergenz der Parteipositionen gesprochen werden kann.

So bleiben auf der normativen Ebene die Unterschiede zwischen den beiden Parteien im Bildungsverständnis (*deep core beliefs*) bestehen. Mit Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit zeigen sich bei CDU und SPD stabile Verortungen über den gesamten Zeitverlauf. Das normative Bildungsverständnis beeinflusst auf struktureller Ebene auch nach wie vor die Positionen zur Schulgliederung (*policy beliefs*). Es zeigen sich programmatische Unterschiede zwischen der Präferenz für ein gegliedertes Schulsystem (CDU) versus eines integrierten Schulsystems (SPD) in 13 von 16 Bundesländern. In drei Bundesländern zeichnet sich jedoch eine konvergente Entwicklung in der Programmatik (*policy beliefs*) durch die Befürwortung eines horizontalen Zwei-Wege-Modells ab, die jedoch nicht mit einer Konvergenz in den normativen Überzeugungen (*deep core beliefs*) einhergeht. Die bisherigen Entwicklungen lassen vermuten, dass sozio-ökonomische Faktoren die Etablierung von zweigliedrigen Schulstrukturmodellen bedingen. Am Beispiel von Schleswig-Holstein und Hamburg gibt es Hinweise in der Sekundärliteratur (Wiechmann 2011; Edelstein/Nikolai 2013), dass ein verändertes Schulwahlverhalten und zurückgehende Schülerzahlen seit den 1990er Jahren in den Kommunen Positionsveränderungen bei der CDU nach sich zogen, die sich auf der landespolitischen Ebene in den Wahlprogrammen widerspiegeln.

Beim Thema Inklusion nehmen beide Parteien im Zeitverlauf davon Abstand, sich explizit für einen getrennten Schulbesuch von Kindern mit und ohne Behinderung in ihren Wahlprogrammen auszusprechen. Inzwischen befürworten sieben Landesverbände der CDU eine Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Bedarf in das Regelschulsystem. Die vollständige Inklusion, wie sie in der UN-BRK vorgesehen ist, präferieren neun Landesverbände der SPD, jedoch kein Landesverband der CDU. Das normative Bildungsverständnis der Parteien scheint die Aus-

gestaltung und Reichweite einer inklusiven Beschulung nach wie vor zu beeinflussen.

Zusammengenommen legen unsere Analysen den Schluss nahe, dass wir es in den Bundesländern mit einer programmatischen Anpassung der Parteien an die dargestellten äußeren Gegebenheiten (demografischer Wandel, verändertes Elternwahlrecht, Ratifizierung der UN-BRK) zu tun haben und nicht mit einem Wandel in den ideologischen Überzeugen (etwa durch Einstellungswandel aufgrund der Befunde internationaler wie nationaler Leistungsstudien oder der Überzeugung einer bedarfsgerechten Förderung aller behinderter Kinder im Regelschulsystem). Änderungen auf struktureller Ebene sind wahrscheinlicher als Veränderungen auf normativer Ebene, da die normativen Überzeugungen traditionell tief in den Parteien verwurzelt sind und diese häufig eine hohe Stabilität aufweisen. Wie auch unsere Analysen zeigen, bedeuten Veränderungen auf Ebene der *policy beliefs* nicht zwangsläufig auch Veränderungen in den *deep core beliefs*. Zum Ideen- und Einstellungswandel der Parteien in der Schulpolitik besteht allerdings weiterer Forschungsbedarf. Hierzu wären Prozessanalysen, die die spezifischen Policy-Präferenzen und Argumentationsmuster der Landesparteien berücksichtigen, wünschenswert.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.)*, 2010: Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, Wiesbaden.
- Baldi, Gregory*, 2012: Schools with a Difference: Policy Discourses and Education Reform in Britain and Germany, *West European Politics* 35 (5), 999-1023.
- Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich/Artelt, Cordula*, 2003: Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Opladen, 261-331.
- Beyme, Klaus von*, 2000: Parteien im Wandel. Von den Volksparteien zu den professionalisierten Wählerparteien, Wiesbaden.
- Blanck, Jonna Milena/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: Moritz Rosenmund/Regula Julia Leemann/Christian Imdorf/Philipp Gonon (Hrsg.), *Change and Reforms in Educational Systems and Organizations* (Sonderheft der Schweizerischen Zeitschrift für Soziologie), 267-292.

- Bos, Wilfried/Dedering, Kathrin/Holtappels, Heinz-Günter/Müller, Sabine/Rösner, Ernst*, 2007: Schulinspektion in Deutschland – Eine kritische Bestandsaufnahme, in: Jürgen van Buer/Cornelia Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule*, Frankfurt u. a., 241-257.
- Bräuninger, Thomas/Debus, Marc*, 2012: *Parteienwettbewerb in den Bundesländern*, Wiesbaden.
- Busemeyer, Marius R./Franzmann, Simon T./Garritzmann, Julian L.*, 2013: Who owns education? Cleavage structures in the partisan competition over educational expansion, *West European Politics* 36 (3), 521-546.
- CDU*, 2011: *Beschluss Bildungsrepublik Deutschland*. 24. Parteitag der CDU Deutschlands vom 14.-15.11.2011.
- CDU Hamburg*, 2008: *In guten Händen. Grundlagen für Hamburgs Erfolg. Das Regierungsprogramm der Hamburger CDU 2008 - 2012*.
- CDU Hamburg*, 2011: *Wahlprogramm 2011*.
- CDU Niedersachsen*, 2013: *So machen wir das. Für Niedersachsen. Regierungsprogramm 2013-2018 der CDU in Niedersachsen*, http://www.cdu-niedersachsen.de/sites/default/files/dokumente/LTW2013/Regierungsprogramm_2013-18.pdf (Stand: 01.04.2014).
- CDU Saarland*, 2012: *Unser Saarland von Morgen. Regierungsprogramm 2012-2017*, <http://www.cdu-saar.de/media/downloads/263477.pdf> (Stand: 01.04.2014).
- CDU Sachsen-Anhalt*, 2011: *Stabilität, Kompetenz, Tatkraft! Regierungsprogramm der CDU Sachsen-Anhalt*.
- CDU Schleswig-Holstein*, 2012: *Die Zukunft hat 30.755 Worte und drei Buchstaben. Das Regierungsprogramm 2012-2017 für Schleswig-Holstein*, <http://www.cdu-sh.de/content/download/153917/1803398/version/1/file/Programm+Landtagswahl.pdf> (Stand: 01.04.2014).
- Debus, Marc*, 2007: Die programmatische Entwicklung der deutschen Parteien auf Bundes- und Landesebene zwischen den Bundestagswahlen 1998 und 2005, in: Frank Brettschneider/Oskar Niedermayer/Bernhard Weßels (Hrsg.), *Die Bundestagswahl 2005. Analysen des Wahlkampfes und der Wahlergebnisse*, Wiesbaden, 43-63.
- Decker, Frank*, 2011: Das Catch-All Party-Konzept von Otto Kirchheimer aus heutiger parteientheoretischer Sicht, in: Robert Chr. van Ooyen/Frank Schale (Hrsg.), *Kritische Verfassungspolitologie. Das Staatsverständnis von Otto Kirchheimer*, Baden-Baden.

- Edelstein, Benjamin/Nikolai, Rita*, 2013: Strukturwandel im Sekundarbereich. Determinanten schulpolitischer Reformprozesse in Sachsen und Hamburg, *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (4), 482-494.
- Ehmke, Timo/Jude, Nina*, 2010: Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb, in: Eckhard Klieme/Cordula Artelt/Johannes/Hartig/Nina Jude/Olaf Köller/Manfred Prenzel/Wolfgang Schneider Petra Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*, Münster u. a., 231-254.
- Freitag, Markus/Vatter, Adrian*, 2008 (Hrsg.): *Die Demokratien der deutschen Bundesländer. Politische Institutionen im Vergleich*, Opladen.
- Friedeburg, Ludwig von*, 1992: *Bildungsreform in Deutschland*, Frankfurt a. M.
- Furck, Carl-Ludwig*, 1998: Das Schulsystem: Primarbereich – Hauptschule – Realschule – Gymnasium – Gesamtschule, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 6: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland*, München, 282-356.
- Geißler, Gert*, 2011: *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*, Frankfurt a. M.
- Hall, Peter A.*, 1993: Policy Paradigms, Social Learning and the State, *Comparative Politics* 25 (3), 275-296.
- Hars, Rudolf*, 1981: *Die Bildungsreformpolitik der Christlich-Demokratischen Union in den Jahren 1945 bis 1954*, Frankfurt a. M.
- Hepp, Gerd F.*, 2011: *Bildungspolitik in Deutschland: Eine Einführung*, Wiesbaden.
- Hildebrandt, Achim/Wolf, Frieder*, 2008 (Hrsg.): *Die Politik der Bundesländer: Staatstätigkeit im Vergleich*, Wiesbaden.
- Hopf, Wulf*, 2009: *Freiheit - Leistung - Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland*, Weinheim/München.
- Hüfner, Klaus/Naumann, Jens*, 1977: *Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Band 1: Der Aufschwung (1960-1967)*, Stuttgart.
- Hüfner, Klaus/Naumann, Jens/Köhler, Helmut/Pfeffer, Gottfried*, 1977: *Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967-1980*, Stuttgart.
- Jakobi, Anja P.*, 2011: Political Parties and the Institutionzalization of Education: A Comparative Analysis of Party Manifestos, *Comparative Education Review* 55 (2), 189-209.
- Keil, Silke I.*, 2003: *Wahlkampfkommunikation in Wahlanzeigen und Wahlprogrammen*, Frankfurt a. M.
- Kersting, Wolfgang*, 2010: *Die Bedeutung der Gerechtigkeit*, Position Nr. 9, Roman Herzog Institut.
- Kersting, Wolfgang*, 2007: *Facetten der Gerechtigkeit*, *Leviathan* 35 (2), 193-211.

- Kirchheimer, Otto*, 1965: Der Wandel des westeuropäischen Parteiensystems, *Politische Vierteljahresschrift* 6 (1), 20-41.
- Klieme, Eckhard/Jude, Nina/Baumert, Jürgen/Prenzel, Manfred*, 2010: PISA 2000-2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem, in: Eckhard Klieme/Cordula Artelt/Johannes Hartig/Nina Jude/Olaf Köller/Manfred Prenzel/Wolfgang Schneider/Petra Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*, Münster u. a., 277-300.
- Klingemann, Hans-Dieter/Volkens, Andrea/Bara, Judith/Budge, Ian/McDonaid, Michael*, 2006: Mapping Policy Preferences II: Estimates for Parties, Electors, and Governments in Eastern Europe, European Union, and OECD 1990-2003, Oxford.
- Köller, Olaf*, 2008: Gesamtschule - Erweiterung statt Alternative, in: Kai S. Cortina/Jürgen Baumert/Achim Leschinsky/Karl Ulrich Mayer/Luitgard Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Reinbek bei Hamburg, 437-464.
- Köller, Olaf*, 2009: Die deutsche Schule im Lichte internationaler Schulleistungsuntersuchungen (TIMSS, PISA, IGLU, DESI), in: Hans Jürgen Apel/Werner Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik*, Bad Heilbrunn, 138-154.
- Köller, Olaf*, 2010: Bildungsstandards, in: Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*, Wiesbaden, 529-548.
- Kuhlmann, Casper J.*, 1970: Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Die Differenzierung der Bildungswege als Problem der westdeutschen Schulpolitik, in: Saul B. Robinsohn/Klaus-Dieter Mende/Detlef Robinsohn Glowka (Hrsg.), *Schulreform im gesellschaftlichen Prozess*, Stuttgart, 1-206.
- Kühn, Svenja Mareike*, 2010: Steuerung und Innovation durch Abschlussprüfungen?, Wiesbaden.
- Kühn, Svenja Mareike*, 2013: Vergleichbarkeit beim Mittleren Schulabschluss? Ein Überblick über die Vielfalt schulstrukturell möglicher Bildungswege und Prüfungsverfahren in den deutschen Ländern, *Die Deutsche Schule* 105 (1), 86-101.
- Laver, Michael/Garry, John*, 2000: Estimating Policy Positions from Political Texts, *American Journal of Political Science* 44 (3), 619-634.
- Leschinsky, Achim*, 2005: Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik, *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (6), 818-839.
- Liegmann, Anke B./Bouß, Sarah*, 2012: Schulstruktur im Wandel. Aktuelle Bestandsaufnahme und Analyse von Entwicklungstendenzen und Begründungslinien, *Die Deutsche Schule* 104 (2), 200-215.

- Lipset, Seymour Martin/Rokkan, Stein*, 1967: Cleavage structures, party systems and voter alignments: An introduction, in: Seymour Martin Lipset/Stein Rokkan (Hrsg.), *Party Systems and Voter Alignments*, New York, 1-64.
- Maier, Uwe/Kuper, Harm*, 2012: Vergleichsarbeiten als Instrumente der Qualitätsentwicklung an Schulen. Überblick zum Forschungsstand, *Die Deutsche Schule* 104 (1), 88-99.
- Mayring, Philipp*, 2010: *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, Weinheim/Basel.
- Meulemann, Heiner*, 2013: *Soziologie von Anfang an: Eine Einführung in Themen, Ergebnisse und Literatur*, Wiesbaden.
- Meyer, Kirsten*, 2011: *Bildung*, Berlin/Bosten.
- Neumann, Marko/Maaz, Kai/Becker, Michael*, 2013: Die Abkehr von der traditionellen Dreigliedrigkeit im Sekundarschulsystem: Auf unterschiedlichen Wegen zum gleichen Ziel?, *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 61 (3), 274-291.
- Niemann, Dennis*, 2010: Deutschland - Im Zentrum des PISA-Sturms, in: Philipp Knodel/Kerstin Martens/Daniel de Olano/Marie Opp (Hrsg.), *Das PISA-Echo. Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie*, Frankfurt a. M./New York, 59-90.
- Nikolai, Rita/Helbig, Marcel*, 2013: Schulautonomie als Allheilmittel? Über den Zusammenhang von Schulautonomie und schulischen Kompetenzen der Schüler, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (2), 381-403.
- Pappi, Franz Urban/Brandenburg, Jens*, 2010: Sozialstrukturelle Interessenlagen und Parteipräferenz in Deutschland. Stabilität und Wandel seit 1980, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62 (3), 459-483.
- Pappi, Franz Urban/Shikano, Susumu*, 2002: Die politisierte Sozialstruktur als mittelfristig stabile Basis einer deutschen Normalwahl, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54 (3), 444-475.
- Pappi, Franz Urban/Stoffel, Michael/Seher, Nicole*, 2009: *Regierungsbildungen im fragmentierten deutschen Parteiensystem*. MZES-Arbeitspapier Nr. 129, Mannheim.
- Payk, Bernhard*, 2009: *Deutsche Schulpolitik nach dem PISA-Schock. Wie die Bundesländer auf die Legitimationskrise des Schulsystems reagieren*, Hamburg.
- Powell, Justin J. W.*, 2011: *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany*, Boulder.
- Rürup, Matthias*, 2011: Inklusive Bildung als Reformherausforderung. Zur Perspektive der Educational Governance Forschung, *Zeitschrift für Inklusion* 5 (4), <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/132/128> (Stand: 01.04.2014).

- Sabatier, Paul A./Weible, Christopher M.*, 2007: The Advocacy Coalition Framework. Innovations and Clarifications, in: Paul A. Sabatier (Hrsg.), *Theories of the Policy Process*, Boulder, 189-220.
- Sarcinelli, Ulrich*, 1998: Legitimität, in: Otfried Jarren/Ulrich Sarcinelli/Ulrich Saxe (Hrsg.), *Politische Kommunikation in der demokratischen Gesellschaft*, Wiesbaden, 253-267.
- SPD Bayern*, 2008: Bayern, aber gerechter. Regierungsprogramm der BayernSPD 2008-2013, http://www.spd-muenchen-au.de/uploads/programme/BayernSPD_Regierungsprogramm_08-13.pdf (Stand: 01.04.2014).
- SPD Berlin*, 2001: Verantwortung für Berlin. 10 Antworten zur Zukunft der Stadt. Wahlprogramm der Berliner SPD für die Wahlen zum Abgeordnetenhaus.
- Stern, Jutta*, 2000: Programme versus Pragmatik. Parteien und ihre Programme als Einfluß- und Gestaltungsgröße auf bildungspolitische Entscheidungsprozesse, Frankfurt a. M.
- Tillmann, Klaus-Jürgen*, 2012: Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit, *Pädagogik* 64 (5), 8-12.
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Dedering, Kathrin/Kneuper, Daniel/Kuhlmann, Christian/Nessel, Isa*, 2008: PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern, Wiesbaden.
- Weishaupt, Horst*, 2009 a: Demografie und regionale Schulentwicklung, *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (1), 56-72.
- Weishaupt, Horst*, 2009 b: Die Hauptschule - ein Auslaufmodell? Eine Bestandsaufnahme im föderalen Vergleich, *Die Deutsche Schule* 101 (1), 20-32.
- Wiechmann, Jürgen*, 2011: Vollständiger Systemwandel in Schleswig-Holstein. Die Umwandlung der Schullandschaft in lokaler Entscheidung, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (1), 119-139.
- Wiesendahl, Elmar*, 2011: Volksparteien. Aufstieg, Krise, Zukunft, Opladen.
- Wilde, Stephanie*, 2002: Secondary Education in Germany 1990-2000: 'One Decade of Non-Reform in Unified German Education?', *Oxford Review of Education* 28 (1), 39-51.
- Wolf, Frieder*, 2006: Die Bildungsausgaben der Bundesländer im Vergleich. Welche Faktoren erklären ihre beträchtliche Variation?, Münster.
- Wolf, Frieder*, 2008: Die Schulpolitik - Kernbestand der Kulturhoheit, in: Frieder Wolf/Achim Hildebrandt (Hrsg.), *Politik der Bundesländer. Staatstätigkeit und Institutionenpolitik im Vergleich*, Wiesbaden, 21-41.
- Wolf, Frieder/Kraemer, Andreas*, 2012: On the relevance of education policy in the German Laender, *German Politics* 21 (4), 444-463.

Korrespondenzanschrift:

Prof. Dr. Rita Nikolai
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
Geschwister-Scholl-Straße 7
10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: rita.nikolai@hu-berlin.de

Kerstin Rothe
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
Geschwister-Scholl-Straße 7
10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: kerstin.rothe@hu-berlin.de