

## EĞİTİM SİSTEMLERİNİ TARİHSEL ve ULUSLARARASI BOYUTTA KARŞILAŞTIRMA

### Bildungssysteme im historischen und internationalen vergleich

Susanne von Below

Dr. Öğr. Üyesi Şükrü BİLİCİ

ORCID: 0000-0002-2124-4341, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Eğitimi ABD.

*Makale Geçmişi:*

Başvuru tarihi: 20 Kasım 2018

Kabul tarihi: 15 Kasım 2019

*Article history:*

Received 20 November 2018

Accepted 15 November 2019

### Problem durumu

Eğitimin verilişi nasıl organize edilir? Farklı eğitim sistemleri sınıflandırmaları nasıl yapıyor? Bilginin aktarılmasında eğitim sistemlerinin nasıl bir rolü vardır, genellikle çocukların ve gençlerin sosyalleşmesi açısından hangi eğitim hedefleri takip edilir, toplumdaki sosyal eşitsizlik için hangi rolü üstleniyor?

Bir toplumun eğitim sistemi bu şekilde normal gözüktür, çünkü o öyledir, olduğu gibidir ve pratik olarak toplumun bütün bireyleri çocukluk ve gençlik dönemlerinde sistemin içerisinden geçer, Almanya’da da yasal bir zorunluluktur. Ama hangi kurullarla eğitim sistemi kurumsal hale getirilir? Derslerde ne işlenir? Eğitimi sisteminde kim ne kadar süre ile kalır, hangi koşullar sınıf atlamak veya sınıfta kalmak için geçerlidir. Kurulları kim belirler, sınıflandırmayı kim yapar, kimin kalıp kimin geçeceğine kim karar verir? Verilen bu kararlar öğrencilerin daha sonraki hayatlarını nasıl etkiler? Bütün bu sorulara eğitim sisteminin tarihi ve uluslararası karşılaştırma çerçevesinde değinilir.

Aşağıdaki çalışmada, bu konudaki araştırmaların durumu hakkında bir bakış açısı ve deneysel sonuçların eğitim sisteminin etkilerini ortaya koyması özellikle de başlangıçta eğitim sistemi için yapılan araştırmaların katkısı ve başarısının görünümünün teorik yaklaşımı ve yeni kurumsallaştırması ifade edilmektedir. Sonrada eğitim sisteminin deneysel tasvirleri içerisinde ilk olarak uluslararası karşılaştırmaları rapor haline getirilir. Tarihsel süreç içerisinde Alman eğitim sisteminin gelişimi kısaca tanımlanması takip eder. Ayrıntılı olarak 20. Yüzyılda Almanya eğitim sistemi anlatılır ve eyaletlerin eğitim sistemlerinin farklılık ve sembollerinin tipolojisi tanıtılır. Son olarak uluslararası alandaki bilimsel çalışmalar ve güncel gelişmeler tartışılır ve eğitim sistemi üzerindeki muhtemel etkileri hakkında tartışmalar yapılır.

### Teorik Temel: Yeni Kurumlaşma

Kurumsallaştırma başlangıçtan itibaren sosyolojinin önemli alanlarından biridir. Durkheim de sosyolojiyi “kurumların eylem ve oluşumunun bilimi olarak” tanımlar (Durkheim 1984: 100). Bu nedenle sosyoloji daima “closely associated with the study of social institutions and the comparative analysis of institutional change” dir. Günümüzde sosyolojide, aynı zamanda diğer alanlarda birey ve sosyal yapı arasında bir bağlantı olarak kurumların sosyal anlamının vurgusu “yapı” olarak vardır. Başka türlü sosyolojide tarihsel temel olarak (Weber 1985; Durkheim 1992), ki bu kişiler temel değerler koşuluyla kurumların yapısını anlattılar ve eylem kuramından daha az eklemeye yaptılar. Böylece yeni kurumlaşma, kurumları basit anlamda kendi varoluşu olarak kabul etmek istediğini anlatıyordu (Nee 2001: 1). Yeni kurumlaşma hâlihazırda “Kültür” yaklaşımı ve “Rasyonel” yaklaşımı olarak iki çeşittir: Kültür yaklaşımı

\* Sorumlu yazar/Corresponding author.  
e-posta: [s.bilici@alparslan.edu.tr](mailto:s.bilici@alparslan.edu.tr)

kurumlaşmayı toplumsal değerlerin ve yapının bir yansıması olarak görüyor. Oryantasyon olanağı sunuyor ve düzeni sağlamlatırıyor; bu nedenle kurumlar genel inanç ve fikirlerin temeli oluyor. Eylem örneklerini daha açık hale getiriyor. Bu yaklaşımda, ortaya konulan katkılar takip edilir, kurumlar, transmisyon kemeri olarak değerler ve fikirler arasında ve onları ciddiye alma, yorumlama, tercüme etme ve uygulama olarak görülür: böylece kurumlaşma hem sonuç hem de kişisel ve sosyal tutum nedeni olabilir. “rational choice approach” buna karşı durmakta bu nedenle kurumlaşmanın özellikle yönünü ortaya çıkarmakta gerçekçi hareket eden reaksiyon olarak açıklamaktadır. Orada kişisel faydayı dikkate alarak kişisel çabaları açıklıyor. Bu kurumların yerleşmesi ve korunması için gereklidir (Mauer und Schmid 2002a: 21). Sosyolojide yeni kurumların konsepti hakkında daha detaylı bilgi almak için aşağıdaki çalışmalardan yararlanılabilir: Brinton und Nee (2001); Hall und Taylor (1996); Ingram und Clay (2000), Mauer und Schmid (2002b) oder Hasse und Krücken (1991).

Kurumlar ve eğitim sistemi buna göre bütün kurumlar gibi toplumun değerleri, normları ve fikirleriyle şekillenir ve bunları yüceltir. Eğitim kurumlarının rolü özellikle enteresandır, orada pratik olarak genç kuşağın bütün üyeleri o aşamadan geçer ve sadece eğitimin içeriği yardımıyla ya da öğretim planıyla başarıya ulaşılmaz, aksine belli bir tarzda toplumsallaşabilir. Eğitim kurumları ve topluma katılım böylece analiz edilirken bu toplum içerisinde eğitimin hedefleri ve altında yatan değerler ve normlar ile fikirler ortaya konulabilir.

Eğitim sisteminin kurumlaşması için yeni kurumsallaştırmanın özel fonksiyonu John Meyer ve onun yazar arkadaşları tarafından temsil edilen yaklaşım hâlbuki eğitim sisteminin ilerlemesi ve oluşumuyla daha az ilişkilidir. Bilakis farklı ulusal eğitim kurumlarının gelişiminden daha fazla aynı doğrultuda kökeninden bağımsız olarak dünya eğitim sistemiyle ilişkilidir (Meyer 1977; Meyer et al. 1077, 1992).

Yeni kurumsallaştırma bakış açısının anlamı olgularla vurgulanıyor. Farklı ulusal kurumsallaşmanın gelişimleri tarihteki bağımlılıklara, ulusal koşullara bağımlı bir yoldur (Mayer 2001). Toplumların böyle tarihi-kültürel kurumsal ağırlığı onların “kurumsal mantığında” bulunmaktadır (Jepperson 2000). Örneğin bu Esping-Andersen (1990; 1996; 1999; 2002b)’ın refah devleti sınıflaması için de bir temel oluşturmaktaydı. Daha yeni çalışmalar (Room 2002; Esping-Andersen 2002a) vurguluyor ki global refah devletinin günümüzdeki meydan okumaları geleneksel ve tüketim sosyopolitikalarını önleyerek önleyici ve aktive edici sosyopolitika sürdürülmelidir; burada eğitim ve eğitim kurumunun vurgusu da olağanüstü roller oynamaktadır (Allmendinger 1999), eğitim kurumları burada çift fonksiyonludur: bir yandan o insan sermayesini oluşturma esastır ve sertifikalar modern bilgi toplumuna daha sonra başarılı bir şekilde katılım içindir. Diğer taraftan da sosyal eşitsizliği sosyal arka planı bağlamında azaltmak için önemli bir sosyal politika aracıdır (Allmendinger und Leibfried 2003).

### **Ampirik: Tarihsel ve Uluslararası Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri**

Her ülkede en azından kendine özgü bir eğitim sistemi vardır. Öyle ki bazı eğitim sistemlerini veya tümünü detaylı olarak açıklamak bu bölümün çerçevesini oluşturmaktadır. Burada uluslararası tarihsel karşılaştırma için uygun tasvirlerle başvurulur (Brint 2006: Bölüm 2; Schneider 1982 13 batı Avrupa ülkesinin 1870’den beri ya da günümüzdeki ülkelerle karşılaştırılması: Anweiler ve diğerleri. 1996 dokuz Avrupa ülkesi için). Farklı eğitim sistemleri için genel karakteristik ve özel ayırt edici özelliklerin tanıtımından daha fazlası söz konusudur. Bu yüzden aşağıda ilk olarak eğitim sistemlerinin uluslararası karşılaştırmalarının tipolojisi anlatılmaktadır.

#### ***Uluslararası karşılaştırmalar için Eğitim sistemleri tipolojileri (Türleri).***

Bazı eğitim sistemi türleri vardır ki sadece Almanya’daki farklılıklara dayanmamakta aksine farklı ülkelerin eğitim sistemleri arasındaki karşılaştırmaların katkısına dayanmaktadır. Turner (1960) İngiltere ve Amerika’da eğitim sistemlerinin karşılaştırılması çerçevesinde hareketliliğin iki türüne işaret etmektedir. - O İngiltere’yi “sponsored mobility” ve Amerika’yı “contest mobility” olarak ayırmaktadır. – Bu kavramsallaştırmanın yardımıyla bu iki eğitim sistemini birbirinden ayırır. Bunun yanında hareketlilik nasıl meşrulaştırıldığı ve üst sınıflara geçişin o anki toplum içerisinde ne şekilde

uygulandığı ve bunun her iki ülkedeki eğitim sistemlerinde organizasyon ve içyapı içerisinde nasıl yer aldığını analiz ediyor. Araştırmanın temelinde o anki sistemde yer alan normlar ve değer oryantasyonu kavramları vardır. Bu yaklaşım diğer türlere temel oluşturmaktadır. Elbette ampirik olarak gözden geçirmek son derece zordur.

Hopper (1967) Turner'e dayanarak farklı eğitim sistemlerini gruplandırarak dört boyut olarak tanımlıyor: Öğrenciler üst eğitim sınıflarını seçimleri nasıl gerçekleştiriyor? Öğrencilerin seçimleri ne zaman gerçekleştiriyor? Kim seçiliyor? Seçilen kişi neden seçiliyor? İlk iki boyut her iki ülkenin kontrolü sağlama ve eğitim sisteminin yapısıyla ilgilidir. Sonraki iki boyut ise ideoloji ve o anki toplumun normatif temelleriyle ilgilidir. O zamanki ideologlar onu çoğulcu olarak adlandırıyor (bireysellik ile şekillendirme – aristokratik – ya da kollektif – “kuşatıcı”) veya üniversal (bireysellik ile şekillenmiş – “meritokratik” – ya da veya kollektif “komunizm”). Hopper (1967) farklı ülkelerin eğitim sistemlerine dair bir düzenleme ortaya koyuyor. Ama gerektirmesi yetersizdir.

Allmendiger (1989) eğitim sistemlerinin birbirleriyle ilişkilerini içeren ve Almanya, Norveç ve Amerika'daki işgücü piyasası sonuçlarını içeren bir araştırmayı ortaya koyuyor. Bu eğitim sistemlerinin standartları boyutundaki türlerine ve eğitim sistemlerinin (stratification) ana hatlarına değiniyor. Burada eğitimin en farklı durumlarının açıklaması ve kapsamlı rakamları belirtilmelidir. Henry'nin (1960) derlediği gibi kültürlerarası karşılaştırmaya başvurulabilir. Göstergelerin uluslararası analizleri eğitimin gelişmesine katkıda bulunabileceğini Meyer ve diğ. (1977) gösteriyor. Eğitimde eşitsizliğin varyasyonlarına etki eden faktörler konusunu Erikson ve Jonsson (1996b: 9-49) çok ayrıntılı ve farklı bir şekilde birçok örnekle ele almışlardır.

### ***Tarihi Süreçte Almanya'da Eğitim Sistemleri***

Almanya'daki eğitim sisteminin karakteristik yapısını vermeden önce yeni kurumsallaştırma yaklaşımıyla ilişkisini ve eğitim sisteminin bağımsızlığı ve Almanya'da hangi çerçevede meydana getirildiği kısaca anlatılmalıdır.

### **Resmi eğitim sisteminin oluşumu**

Prusya ve diğer alman (ve Avrupa) hâkimiyet alanlarında zorunlu okul uygulamasına geçildi (1793 Prusyada) ve genel eğitim kurumları prenslikler ve hükümetler tarafından desteklendi. Bu kararlar onların ilgilerine, özellikle asgari yetenekte askerlerin yetişmesine ve çabaları çerçevesinde vatandaşların yeterlikleri, ekonomik ve askeri durumlarını iyileştirmeye dayanıyordu (Friedeburg 1992; Brint 2006: 35f.). Burada eğitim sisteminin kurumları, öğretim planları ve eğitimin hedefleri ayrıca diğer değerler ve fikirler temelinde örneğin Amerika gibi bir ülkede düşünüş vardı, bunun içinde eğitim kurumları aracılığıyla her şeyden önce Demokrasi ve “citizenship” ileletilmeliydi (bakınız tam metin Busemeyer 2006). Tarihsel süreçte Alman imparatorluğundaki devletlerde eğitim sistemlerinde birçok değişiklik yapıldı ve geniş çıkar grupları vardı, onlar (kısmen başarılı) Alman eğitim sisteminin içyapısı ve içeriği üzerinde etkili oldular. Böylece eğitim sistemi daima geçerli değerler ve toplumsal içyapının bir yansıması olarak görüldü. Alman eğitim sisteminin üç boyutu aşağı yukarı bugün de ağırlıklı olarak mevcuttur. Yirminci yüzyılın başlarında toplumun standartlarının yansıması olarak karşımıza çıkmakta hem de eğitimli vatandaşların uğraşlarının sonucu ve etkisiyle eğitim alanı artan rekabete karşı desteklendi (Lutz 1983). Weimar Cumhuriyetinde kızların ve bayanların eğitime katılımlarının arttığı birinci okul reformu hareketi gerçekleştirildi. Nasyonal sosyalistler döneminde kapsayıcı eğitime özel bir önem verilmedi. Özellikle de kızlar ve bayanlar için ama buna karşın paralel kurumlar açıldı. O kurumlar üçüncü imparatorluğun gelecekteki elitlerini yetiştirmeliydi. Savaşın sonu işgal kuvvetleri fikirlerini eğitim sisteminde hâkim kılmayı denediler. DDR (Alman demokratik Cumhuriyeti)'in eğitim sisteminin ayrıntılı açıklamasında devamlı nasıl başarıya ulaştığı analiz edildi. Orada daha az baskı imkânı vardı. Bu uğraşlar başarısız oldu – böylece Amerikalıların açık baskısından Berlin'e kaçtılar orada Gesamtschule (Ortaokul ve lise) okullarını yaydılar. Hamburg'da işgal zamanında böyle bir sistem yaygınlaştırıldı. Sistem tekrar geri getirildi. Bunlar toplumların eğitim hakkındaki fikirlerinin hâkimiyet altına alınması ve baskının örnekleridir. Bunlar dış baskılarla değiştirilemez (Friedeburg 1992). Böylece Almanya Federal Cumhuriyetinde üçüncü imparatorluğun öncesine kadar mevcut eğitim sistemi tekrar

kabul edildi: üç boyutlu, sıklıkla mezhebe bağlı organizasyonlar, cinsiyete göre ayrılmış, şehir ve ülke arasında büyük farklılıklar.

### **1960'lı yıllarda durum: Reformlar ve Sonuçları**

1960'lı yıllardan itibaren bu konuda tartışmalar ve araştırmalar vardı (Picht 1964; Dahrendorf 1966; Peisert 1967; bakınız Becker 2007a), tartışmalar bazı kapsayıcı eğitim reformlarında ve diğer eyaletlerde geleneksel okul sistemini kesin olarak kabul etmeyi bastırdı (ayrıntılı olarak: Friedeburg 1992). Kamuda ve siyasetteki tartışmalarda 1960'lı yıllardan itibaren önemli bir rol oynadı, reformların ne derece ve bununla birleşmiş okul sistemi veya eğitim sisteminin belirlenmiş yapısının farklı sosyal kökenlerden gelen gençlerin eğitim şanslarına olumlu veya olumsuz yansıyor yansımadağı sorulmaktaydı.

Eğitim reformlarının etkileri rezerv yeteneklerin tam yararlı olarak işlemesi ve eski Federal cumhuriyetinde farklı sosyal kökenli gençler için fırsat eşitliğinin üretilmesi tekrar tekrar ampirik çalışmalarla çerçevesinde – farklı bakış açıları ve ölçülerin yanı sıra farklı veri setleri ve yöntemlerle analiz edildi. Ancak bunun yanında değişikliklerin anlaşılır bir bağlamda eğitim reformuyla birlikte bulunmadığı açıkça ortaya kanıtlanmadı. Müller ve Haun (1994: 15) bu şekilde eğitimin yaygınlaştırılmasının eğitim sistemindeki değişimlerden daha uzun zaman önce başladığını ortaya koyuyor. Henz (1994) eğitime katılımın devamlı artmasıyla ilgili bilgi veriyor – tahmin edildiği gibi kayda değer bir artışın olmadığını bildiriyor.

### **1960'lı Yıllardan İtibaren Eğitimin Yaygınlaştırılması**

Atmışlı yıllardan itibaren geniş bir alanda gençlerin eğitime katılımı belirgin olarak artış gösterdi. Toplamda daha çok çocuk ve gençler belirgin bir şekilde eskisinden daha uzun bir süreyle okula gidiyorlar. Bu durum her iki cinsiyet için de geçerli olduğu gibi bütün sosyal gruplar ve bütün bölgeler için de geçerlidir. Başka türlü mevcut kamu bilinciyle eğitimin yaygınlaştırılması iki türlü alanda gerçekleşti (Klemm 1996: 428-431; Klemm 2000: 150-151): okul sisteminin “daha düşük” ve “orta” alanda “daha yüksek” eğitim alanındaki gibi. Her iki gelişme farklı süreçlerden geçmektedir.

Daha düşük ve orta alanlarda yaygınlaşma dokuzuncu sınıfa zorunlu girişle ve seçmeli olarak girilen onuncu sınıfla ilgilidir; Dahası daha fazla öğrenci realschule (ortaokul) okullarına girmektedir. Öyle ki hauptschule (ortaokul) adeta “realschule” oldu (Grimm 1987). Bundan başka mesleki eğitim süresi uzatıldı. Öyle ki sadece 1966 – 1970 yıllarından itibaren doğanların sadece % 11,2 meslek eğitimi almamıştır (Klemm 1996: 429). Böylece burada belirgin bir etkisi olan eğitim sisteminin değişiklikleri bulunmaktadır.

Daha yüksek alandaki genişlemede önemli oranda Abitur katılımcılarının arttığı görülmektedir (Bu durum sadece batı Almanya için geçerlidir; DDR'in durumu karşı bölüm 4). Ayrıca okula başlayanların sayısında da belirgin bir artış yaşandı. Bu genişleme gymnasium okullarının “entmonopolisierung” (tekerciliğin ortadan kaldırılmasına yardım etme)'yi geri getirdi (Klemm 1996: 431). – bununla birlikte (en azından kısmen) 1960'lı yılların eğitim reformlarıyla doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Eğitim sistemindeki değişikliklerin oranı ve onun sosyal eşitsizlik üzerine etkileri – hem de bu değişiklikler üzerinde eğitim reformlarının gerçek etkisi – burada araştırmalardan birinin seçilmesi yardımıyla ortaya konulabilir: bilgi verici bir bakış da sunan Bellenberg ve Klemm (1995), Kraus (1996), Müller (1998: 88-92), Hansen ve Pfeiffer (1998), Meulemann (1999), Klemm (2000), Hradil (2001: 160-173) ve en son olarak Becker (2006).

### **Sosyal Eşitsizlik Üzerinde Eğitimin Genişlemesinin Etkisi**

Cinsiyete göre eşitsizlik okul sisteminde genel eğitim içerisinde artık kızların eğitime katılımıyla ilgili değildir, tam tersi kızların sayısı delikanlıları geçmiştir: onlar “yüksek dereceli” okul türlerine gittiler ve daha yüksek dereceli okullardan mezun olmayı başardılar (federal eğitim ve araştırma bakanlığı 2000; Horstkemper 1995). Mesleki eğitimle ilgili olarak da genç bayanlar kendi yaşlıları olan erkekleri

geride bıraktılar. Doğrusu seçilen eğitimin profesyonel düzenlenmesi ve öğrenim dalları belli bir şekilde farklıdır, sıklıkla farklı uğraşlar ve kazanç imkânları sunar.

Yakın zamandaki deneysel çalışmalarda eğitim sisteminde sosyal kökene dayalı eşitsizlik farklı veri setleri ve farklı yaklaşımlarla analiz ettiler: eğitim olanakları üzerinde ailenin güçlü etkisine farklı çalışmalarda bakıyorlar (Engel ve Hurrelman 1989; De Graaf 1988; Stecher ve Dröge 1996). Aynı şekilde çocukların eğitim süreci üzerinde ebeveynlerin gelirleri etkilidir (Büchel ve Wagner 1996: 84). Mayer ve Blossfeld (1990: 310) atmışlı yıllarda eğitimin genişlemesinde ailenin etkisinin az olmadığı aksine güçlü olduğu sonucuna varmışlardır.

Resmi verilerin ve sosyo – ekonomik panellerin analizinin yardımıyla Müller ve Haun (1994) başka taraftan hem eğitime katılımı ilişkisini hem de başarılı olunan eğitim alanlarında değişik halk grupları arasındaki farklılığı giderek daha da küçüldüğünü saptadılar. Schimpl – Neimanns (2000)'in de ortaya koyduğu gibi belirgin bir şekilde eşitsizliğin tasfiyesi gerçekleşti. Doğrusu genellikle Hauptschule okullarının yerine eğitim düzeyi yüksek olan okullara gidilmesine dayanmaktadır; Gymnasium okullarına gidenler arasındaki eşitsizliğe karşın Realschule'ye gidenler giderek artıyor (Karş. Henz ve Maas 1995; Becker 2006).

Aşağıdaki durum ortaya konulan sonuçların yorumlanmasında göz önünde bulundurulmalıdır: Sosyal gruplardan eğitime katılanlar arasındaki farklılıkların azalması 'ceiling' diye adlandırılan etkiye dayanmaktadır (Bak. Becker 2006, 2007e): bazı zamanlarda belirli grupların payı öyle yüksektir ki onu daha da artırmak mümkün değildir. Diğer gruplar daha fazla büyüme potansiyeline sahiptir ve paylarını yükseltebilirler. Böylelikle gruplar arasındaki mesafe azalır (Müller ve Haun). Babalarının mesleki durumlarına bağımlı olarak gençlerin eğitime katılımının karşılaştırılması ayrıca göz önünde bulundurulur ki altmışlı yıllardan itibaren Almanya Federal Cumhuriyetinde meslek yapısı giderek değişti. Çalışanların payı toplamda geriledi, Şimdi çalışanların payı o zamana göre ise daha yüksektir.

İkinci eğitim imkânlarından yararlanmak veya diğer kurumsallaşmış seçenekler de, daha önceki eğitim hükümlerini gözden geçirme, okula devam ederken okul türünü değiştirmekte olduğu gibi otomatik olarak eğitimden uzak insanlara daha iyi şanslar sunmaz çünkü onlar sıklıkla insanlardan daha yüksek bir eğitim arka planıyla haklarını ellerinden alırlar. (Blossfeld 1989: 86-89, 147; 1988b; Henz 1997b, 1997a; Hillmert und Jacob 2005).

Göç iç yüzüne sahip kişiler bir halk grubuydu. Onların altmışlı yıllardaki yeterlilikleri tartışılmıyordu. Sosyal bilim araştırmalarında da son yirmi yılda kalınan yer ve yabancı çocukların entegrasyonu alman eğitim sistemi çerçevesinde ele alınıyor. Bulgular burada alarm vermektedir: veriler gösteriyor ki yabancılar veya göç arka planına sahip olan kişiler Almanlara oranla eğitim nitelikleri belirgin bir şekilde düşüktür: Fakat Almanlar ve yabancılar arasındaki bu eğitim farklılıkları azalıyor (federal hükümet temsilcisi 2009: Bölüm B3). Almanya'da göçmen olarak yaşayan kişiler yaşlarına ve köken gruplarına göre farklı eğitim seviyelerine sahiptirler. Almanya'da yaşayan yabancılar arasında sayıca en büyük grup olan Türkler, okulu yarıda bırakanların en büyük oranına sahip olduğu ve gençlerin çok azının Gymnasium'a devam ettiği görülmektedir (Yazar grupları eğitim haberleri 2010: 38; federal hükümet temsilcisi 2007: Bölüm II.2.2; bak. Below, Müslümanların durumu 2007).

Almanlarda olduğu gibi okullara devam eden yabancı uyruklular anne ve babalarının eğitim durumlarından çok etkilenmektedir (Seifert 2000; Below 2003). Bundan başka Almanya'ya gelişlerde yaş da önemli bir rol oynuyor özellikle de birinci ve ikinci göçmen kuşağına ait olanlar (Kar. Porpes ve Rumbaut 2006): çocuklar ne kadar ileri yaşta Almanya'ya gelirlerse okullardan mezun olma şansları daha da azalmaktadır (Federal Hükümet temsilcisi 2007: 43f). Böylece ortaya konulmaktadır ki ikinci kuşak göçmenlerin eğitim olanakları ağırlıklı olarak ilk zamanlara göre daha iyidir (Below 2004; Müller ve Stanat 2006). Klemm'in tahminine göre çalışan göçmenlerin çocukları "yeni dezavantajlılar" olur (Klemm 2000: 158), böylece aslında şimdiki durumu anlatıyor. Gerçi kalıcı pozitif gelişmelerin gerçekleşmesi umuluyor. Nihayet bu şekilde gençlerin toplamda eğitime katılımını artırma kalıcı hale getirme hedefi gerçekleştirilir ve amaca ulaşılır. Çünkü toplamda işverenlerin talep ettikleri gibi yüksek düzeyde yeterlik sahibi olmaya başladılar. Hauptschule okulunu terk edenlerin durumu ya da mezun

olanlar özellikle kötüdür, onlar işgücü piyasasında sadece çok sınırlı bir imkâna sahiptir (Allmendinger 1999; Solga 2005).

Bu açıdan 1960'lı yıllardan itibaren Almanya Federal Cumhuriyetinin eğitim reformlarının etkisi ve eğitim sisteminde fırsat eşitliği ile 20. Yüzyılda Almanya'da iki eğitim sistemi ayrıntılı olarak ortaya konulmalıdır: DDR ve "Eskisi" 1997'deki eyaletler.

## 20. Yüzyılda Almanya'da eğitim sistemi: iki ayrıntılı örnek

### *DDR'in Eğitim Sistemi*

#### *Tarihsel bakış*

Antifaşist demokratik okul reformunun evresinde 1946 yılında Sovyetler birliği tarafından işgal edilen bölgede "Alman okullarında demokratikleşme kanunu" kabul edilerek temel oluşturdu. O kanun – ilk seçimden ve DDR'in kurulmasından önce- eğitim sisteminin yeni yapısına kesin olarak yerleştirildi: temelde ise sekiz yılı kapsayan, bütün Grundschule (ilkokul) larda "demokratik birlik okulu" olarak sadece devletin eliyle yani o zamanki kilise ve özel etkiler olmadan sürdürülüyordu. (batı bölgesinde mezhep okulları uzun yıllar boyunca varlığını sürdürdü ve din dersi bugün hala öğretim planının bir parçasıdır); Abitur'a birimine geçiş için dört yıllık Oberschule'ye bağlanıyordu. Ön çalışma kurumlarında stajyer olarak çalışılırdı, 1949 yılında "işçi- ve çiftçi fakülteleri" yeniden adlandırıldı. Yeni okul sistemi eğitimi tekeline alan imtiyazlı halk tabakasını kırmalı ve şimdiye kadar katılım gerçekleştiren grupların taleplerini göz önünde bulundurmalıdır (Fischer 1992: 34). Nazilerden arındırma ve ayarlamalar vasıtasıyla kısa sürede eğitilen yeni öğretmenlerin üçte ikisi 1949 yılına kadar değiştirildi ve güçlü parti politikası (SED anlayışı) olarak benimsendi.

Sosyalist okulların inşası evresinde DDR'de eğitim politikası 1949'dan itibaren giderek Sosyetler Birliğinin modeline göre düzenlendi (Batı bölgesi ve sonra Almanya Federal Cumhuriyeti alman eğitim politikası geleneğini 1933 yılından önce düzenledi). 1952 yılından itibaren DDR'deki okul eğitimi model olarak "Her yönüyle gelişen sosyalist kişilik" benimsendi. 1950/51 eğitim öğretim yılında ilkokul on yıl olarak uzatıldı; bu okul yapısı 1956 yılında "mittelschule" (ortaokul) ve en sonunda 1959 yılında "genel politeknik Oberschule" (POS) olarak değiştirildi. POS'un kanunlar çerçevesinde okul sisteminin sosyalist gelişimi gereğince zorunlu olduğu açıklandı. Oberschule'de 12. sınıfın tamamlandıktan sonra Abitur'a birimine geçilir. Bunun adı da "genişletilmiş Oberschule" (EOS)'dir

1950 de uzaktan eğitim, 1959 da ise akşam eğitimi yapılmaya başlandı. Bu yolla meslek yüksekokulu veya lisans derecesini kazanabilirdi. Özellikle uzaktan eğitim alan öğrencilerin büyük bir kısmı yüksek okul ve üniversiteye yerleşiyordu (1980'li yıllarda üçte biri yüksekokula ve onda biri ise üniversiteye; Fischer 1992: 69-74).

1958/59 eğitim öğretim yılından itibaren bütün öğrencilere politeknik dersleri zorunlu olarak verildi, mesleki dünyanın durumu ve alanları genel eğitim sistemi içerisine entegre edildi. Politeknik dersi, okul ile ilişkisi ve üretim kendi konseptinde birçok ülkeye örnekti (Hörner 1990: 218ff.). Genel mesleki eğitim ile POS arasında bağlantı kurulmasıyla birlikte i.A. – Almanya Federal Cumhuriyetindeki gibi – işletme ve meslek okulu derslerine katılanlar için pratik eğitimin bir kombinasyonu oldu.

1959 yılından itibaren sunulan Abitur ile birlikte mesleki eğitim çerçevesinde, üç yıl içerisindeki öğretim bağlamında Abitur kazanılabildi.

Birleşik sosyalist eğitim sisteminin yapılandırılması aşaması için esas olan 1965 yılındaki "Birleşik sosyalist eğitim sistemi hakkındaki kanun" idi. DDR'in ortadan kalkmasına kadar geçerli oldu ve DDR'in bütün eğitim sistemi yapısını düzenledi, böylece okul sisteminin bütün genel ve özel öğretici alanlarını ilgilendiriyordu. Bu fazın başında asıl hedefe yönelik, yani sahip olunan sınıfların eğitim imtiyazları kesildi, ulaşılabilir olarak kabul edildi. "Eğitimde eşit haklar" postülatı ya Oberschule eğitiminde ya da mesleki eğitimde hakkı geri alınırdı (Fischer 1992: 51). Bilince göre talep edilen eğitimin genişlemesi, üniversite öğrencilerinin sayısını 1951'den (31.512) 1972'ye kadar (160,967) beş katından daha fazla etkiledi. Bu genişleme VIII SED parti toplantısında bilinçli olarak geri çekildi. Böylece

öğrencilerin sayısı 1989'a kadar 134.400'e düştü; DDR eğitim genişlemesinin böylelikle geri alındığı tek ülkeydi.

### **1989 yılında DDR eğitim sistemi**

Almanya'nın birleştiği zaman DDR'in okul eğitim sistemi şu şekilde inşa edilmişti (Anweiler et al. 1992: 531): başlangıçta 10 yıllık politeknik Oberschule okulu (POS) genel eğitimi oluşturuldu, bu okullara gitmek bütün çocuklar ve gençler için zorunlu idi. İmkânlar dahilinde, ek olarak genel dersleri tamamlama kurslarına gidilerek, aynı yaşlardaki bütün öğrenciler aynı okul eğitimini tamamlıyordu. Okul birinci sınıf performansından daha fazla şeyin yapıldığı bir kurumdu: işyerinde çalışanlarda olduğu gibi okullar gençler için sosyal hayatı belirleyici bir yapıda olan yerlerdi.

Bütün öğrencilerin o anki sınıf hedeflerine ulaşan imkânı bulması genel hedef olarak geçerliydi. Öyle ki sınıfların dönem sonunda kapanmasından sonra diğer üst sınıfa geçilebiliyordu. Böylece daha zayıf öğrencilerden gelen yoğun taleplerin belli kısmını özellikle çok başarılı öğrenciler özel okulları seçimi için eşit düzeye getirmektedir (Almanya içi ilişkileri federal bakanlığı 1990).

POS okulundan mezun olduktan sonra öğrencilerin az bir kısmı (yaklaşık %10) genişletilmiş Oberschule (EOS) okuluna geçme imkân bulurdu (Baske 1990: 214), iki yıllık okul süresince Abitur kazanırdı. Hâlbuki bunun için sadece profesyonel uygunluk ağır basmazdı, aynı zamanda toplumsal siyaset angajmanı, sosyal köken ve anne babanın sosyal durumu ağır basardı. EOS okuluna geçiş yapmayan POS mezunları genellikle mesleki eğitime devam eder. Meslek eğitimi alanların sadece küçük bir kısmı üç yıla çıkarılmış eğitim süresi içerisinde Abitur'yu bitirebilirlerdi (burada 1970 ve 1980'li yıllarda yaklaşık abitur yapanların üçte biri eğitimlerini tamamladı; Fischer 1992: 66). POS okulundan mezun olanların az bir kısmı yüksekokullarda eğitim görmeyi seçiyordu. Yüksekokul eğitimi üç yıl devam ediyordu, uzaktan eğitim beş yıl, bayanların eğitim oranı %70 gibi iyi bir rakama tekabül ediyordu (federal büro istatistiği 1991: 387). DDR bölgesinde daha önceden yürürlüğe giren düzenlemede ikinci eğitim hakkı kapsamında Abitur'yu kazanma imkânları vardı. Yüksekokul ve üniversite bölümleri uzaktan ve gece okulu kapsamında kazanılabiliyordu.

Abitur, üniversitede eğitim görme hakkı vermez, sadece üniversitede bir alanda eğitim görme hakkını elde etmek için bir koşuldur. Şayet ilgililer için yeterli bölümler olmazsa eğitim alanı seçeneklerinden vazgeçirme mülakatları talepler doğrultusunda oyla belirlenir: Başvuru sahipleri daha az sorunlu bölümleri seçebilir, aday bir yıl sonra tekrar çalışmayı deneyebilir veya kalifiye işçi olmak için çaba harcayabilirdi (Huinink ve diğ. 1995: 98; Rytlewski 1990: 445). DDR'de üniversite eğitimi tamamlayan halkın payı %10'un altında kalmaktadır ve bu oran Almanya federal Cumhuriyetindeki paydan daha küçüktür.

### **DDR'deki Eğitim Sistemindeki Eşitsizlikler**

Daha yüksek bir eğitimi seçmek için kriterler, yukarıda da açıklandığı gibi kişisel başarı, toplumsal siyaset aktiviteleri ve sosyal kökendir. Bu seçme kriterlerinin klasik boyutları eğitim sisteminin sosyal eşitsizliğini etkiliyor. Aşağıda bu durum açıklanıyor.

Önceden açıklandığı gibi DDR'in sonunda belli bir cinsiyete göre eğitimi tamamlama da eşitsizlikler ortaya konulamamıştır. Bu durum DDR'in ilk on yılında başka bir görünüme sahipti: ellili yıllarda eğitimin genişlemesinden özellikle eğitimsel açıdan içerik üzerine odaklanıldı, bu durumdan özellikle erkekler faydalandı. 70'li yıllardan itibaren eğitim imkânlarının sınırlı kullanımına göre bayanlar erkeklerin oranına yetişti. Öyleki 1991 yılında kırk yaşın altındaki bayanların az bir kısmı volksschule veya Hauptschule diplomasına sahipti ve daha büyük çoğunluğu meslek yüksekokulu veya yükseköğrenim yeterlik belgesi erkeklerin oranıyla benzer şekildedir (Below'dan 2002).

Resmi olarak hedeflenen taleplerin eğitimsel olarak tabakalandırılması amaçlandı. Bu hak DDR'in ilk on yılında büyük bir bölümü yerine getirildi. Ülkedeki eğitim reklamları ile bu seviyeye ulaşıldı. İşçi ve çiftçi fakültesi kurulması, bağdaşık eğitim sisteminin getirilmesi ve farklı araştırmaların yardımıyla DDR'in kurulduğu ilk on yıl içindeki oluşumu ispatlanabilir (Örneğin Geissler 1983; Solga 1995). Aynı araştırmalar ortaya koyuyor ki 60'lı yıllardan beri DDR'deki eğitim sisteminde var olan

sosyal yapı yeniden oluşturulmuştur. Seçme kriterleri özellikle sistem sadakati ve soy, o zamanda mevcut elitlere garanti vermek ve onları meşrulaştırmak için kullanılabilirdi. Böylece bu gelişmelerden öncelikle sosyal hizmet sınıfına ait olan çocukların yani esasen kendi kendine yükselenler ve bu arada yerleşenler yararlanıyordu. Diğer taraftan genellikle okulda başarılı ve umut verici olan öğrencilerin eğer politik angajman ve sistem kimlik ifadesinde bir eksiklik var ise doğrudan Abitur yapması veya üniversite eğitimi alması mümkün değildi (Fischer 1992: 1-3).

DDR'de de sadece aile ve okul değil aynı zamanda bölge de sosyal yapının genişlemesinde önemli bir faktördü (Meier 1981). Bu durum eğitimin genişleme dönemini diğer birçok ülkede olduğu gibi dezavantajlı bölgelerden gelen çocukların hedeflenen çabaları bilinçli talep etmesini yürütüyordu. DDR'de bölgesel farklılıklar öncelikle Doğu Berlin ile bunun karşısındaki diğer bölgeleri ortaya koyuyordu. Bunun ötesinde DDR için şehirlerde daha üst düzey eğitime katılım kırsal bölgeler gibi belirlenirdi (Below 2002; Müller-Hartmann ve Henneberger 1995: 301-302).

### ***Federal Cumhuriyetin eğitim sistemi***

Tanımlanan Almanya federal cumhuriyeti eğitim sisteminde gerçekten önemli ve tamamıyla üzerinde mutabık kalınmış kurallar vardır, ama belirgin bir şekilde değişik eyaletler arasında farklılıklar vardır. Çünkü bu bir kültürel egemenlik ve bununla da esas olan eğitim sisteminin dizaynıdır. "Almanya Federal Cumhuriyeti eyaletleri kültür bakanlığı daimî konferansı" kısaca KMK'nın üzerinde uzlaşmaya vardığı asgari standartlar ve kurallara bütün eyaletler riayet etmelidir. Buna rağmen eyaletlerin eğitim sistemleri yamalı bir halı gibi tasvir edilir zira birçok yaklaşım vardır.

#### ***Almanya'da Eğitim Sisteminin Tasnifi: Araştırmanın Durumu***

Literatürde Almanya federal cumhuriyeti 1970 lerin başından beri var olan farklı eğitim sistemleri "A" veya "B" eyaletleri olarak tanımlanır. Şu hâlde bazıları liberal kurallar çerçevesinde bazılarına karşı daha keskindir. Bu sınırlandırma her defasında yönetimdeki partiye bağımlıdır; A- ve B eğitim sistemlerini içeren farklı yaklaşımların resmi bir araştırması veya tek başına ne anlama geldikleri şimdiye kadar bir eksiklik olarak durmaktadır. Allmendinger (1989: 234, 236) Alman ilkokul ve ortaokul yapısını standartlaşmış olarak tanımlıyor, hem de kuruluşlar, kurumlar, öğretim programı ve bitirme belgelerini de aynı kapsamda değerlendiriyor. O sadece 1970 yılına kadar olan dönemi araştırıyor, ondan önce eğitim sisteminde birçok temel reformlar yapıldığını ortaya koymak istiyor.

Bir diğer yol, eyaletlerin arasındaki farklılıkların basamaklara ayrılmasıdır. Farklı bölgeleri gruplandırma: Kuzey (Schleswig-Holstein, Bremen, Hamburg ve Niedersachsen), orta (Hassen ve Nordrhein-Westfallen) ve Güney (RheinlanPfalz, Saarland, Baden-Württemberg ve Bayern) (Schnitzler ve diğ. 1998). Bunun yanında ayrıntılar veya eyalete özel farklı eğitim sistemlerinin özellikleri halbuki hiç dikkate alınmıyor- bunun dışında (Tesadüfi?) şimdiki bölgelerde kısmen benzerlik vardır.

TIMSS sonuçlarının araştırılmasında Baumert ve Watermann (2000: 324) – TIMMS'i, "üçüncü uluslararası matematik ve sosyal çalışma" (eğitim başarısının değerlendirme için uluslararası iş birliği (IEA) – Almanya için liselerde ve Batı veya Doğu bölgelerinde eğitime katılıma bağlılığın eyaletlere göre farklılıklarını kullanıyorlar.<sup>§§§§</sup> Onlar bunun yanında dört değişik grubu birbirinden farklı sınırlandırıyor: az nüfus yoğunluğuna sahip ve Gymnasial Oberstufe oranı az olan eyaletler, batıdaki eyaletler az nüfus yoğunluğu ile ve eğitime yüksek katılım oranıyla, doğudaki eyaletler eğitime yüksek katılım oranıyla ve nihayet sitelerde en yüksek Gymnasium okullarına katılım oranı. Bu gruplara girişte ve temellendirme de yazarların bazı görüşlerinden bahsetmektedir. Bu görüşler farklı karakteristik özellikler ve farklı eğitim sistemleriyle ilgilidir; bu grupların sınırları ve gerçek tanımının unsurları değildir.

§§§§ Pisa verileriyle eyaletlerin farklı eğitim sistemlerinin hesaplanması şimdiye kadar yapılmamıştır.



Federal Cumhuriyetin mevcut eğitim sisteminde bağdaşıklık ve temelden sınıflandırma eksik olduğundan, önemli boyutları içeren ve aynı zamanda yeterli görünen, eğitim sisteminin farklı sonuçlarının anlatıldığı 1997 yılı raporu hazırlandı. \*\*\*\* Eğitim sisteminin bu türü aşağıda açıklanacaktır.

### ***Almanya’da 1997 Yılında Eğitim Sisteminin Tipolojisi***

Eğitim sistemleri, yukarıda açıklandığı gibi, toplumla ilişkili, onun oluştuğu ve geliştiği yerde; kurumsal bir temel inşa eder, tanımlar, normlar ve değerlerin konsültasyonundan oluşur. Bunun gibi eğitim kurumları kültürel içerikli, soyut, ayrılma anlaşmalarına dayanan sistemlerdir. Onlar elde edilmeye değer hedefler ve eğitimin araçlarıdır.

Şimdi mevcut eğitim sistemleri ve onların temel farklılıklarını ortaya koymak için birçok alternatifler vardır. Bütün eğitim kurumlarının belli hedefleri ve ortak bir yöntemi vardır. – örnek olarak çocuklar kural olarak okula gitmeli ve okulda bir şeyler öğrenmelidir. Burada söz konusu olan temel düzenlemeler arasındaki önemli farklılıkları bulmaktır. Aşağıda eğitim sistemini türlere ayırma yaklaşımı kısaca anlatılacaktır (Ayrıntılı olarak: Below 2002, 2006).

#### *Eğitim sisteminin sınıflandırılması: sistem- içerik ve yapı boyutları*

Soyut alanın dışına çıkılarak, eğitim kurumlarının harfiyen kurumsallaştırılmalıdır. Kurumsallaştırma süreci bununla birlikte eğitim hedeflerinin farklı konsültasyonları ile ilişkilendirerek somut sosyal sistemlere çevrilmelidir. Mevcut eğitim sistemini değiştirmek için eğitim sisteminin gerçek özelliklerini ortaya koymak ve sınıflandırmak gerekmektedir.

Çeşitli bakış açılarından tek tek eğitim sistemlerini anlamlı sosyolojik bir araştırmaya taşıyabilmek için onların önemli boyutları gruplandırılmalı, karakteristik özellikleri düzenlenmelidir. Burada Lazarsfeld’in (1937) eğitim özelliği oluşturma yöntemini takip ediyorum. Almanya’da var olan eğitim sistemleri iki temel boyut yardımıyla karakterize edilebilir: içyapı ve içerik. Bu iki boyut sistemin nasıl organize edildiğiyle ilgilidir, şu hâlde örneğin üçlü eğitim sistemiyken ya da gesamtschule’li (yapı) ve hangi bölümler ve öğretim programı kullanılıyor ve nasıl sıkı bir şekilde denetlenmesine riayet edilir (içerik). Bu boyutlar bütün eğitim sistemlerinde bulunmaktadır.

#### *Sistem-Boyutlar: yapısal sıklık ve gevşeklik*

Üzerinde güçlü sosyal denetimler yapıldığı halde eğitim sistemlerinin türleri daha sonra farklılık gösterebilir. Boldt (1978: 157) farklı niteliklerini anlatmak için yapısal sertlik ve yapısal gevşeklik kavramlarını kullanıyor. Onlarla sosyal sistemleri, normları üyelerine aktarıyor. Eğer normlar sosyal yapıdan uzaklaşırsa ve üyeleri tarafından kabul edildiği durumda yapısal sıklık geçerli olur. Eğer normlar toplum tarafından önerilirse ve üyeleri tarafından belli bir rol alanı kapsamında yorumlanırsa yapısal gevşeklik kavramı geçerli olur (Boldt ve Roberts 1979; Turner 1962; Ford ve diğ. 1967).

Farklı okul sistemlerinde bu farklılıkların uygulanması aşağıdaki ayrımları getiriyor: eğitim sisteminin normlarının açıkça verildiği, öğrenci ve öğretmenler için katı kuralların ve kanunların olduğu yerde, birbirlerine nasıl davranmaları gerektiği, nasıl değerlendirme yapmaları gerektiği, tutumlarının nasıl olması gerektiği belirtiliyorsa “Straff” (sert) tanımı geçerlidir. Buna karşın bazı eğitim sistemlerinde normlar tavsiye edilir ve kabul edilir, üyeleri tarafından yorumlanırsa (yani öğrenci ve öğretmenler ve anne babalar tarafından) örneğin öğrencilerle nasıl ilişki kurulacağı, ders bütünlüğünün nasıl yapılandırılacağı ve mülakatların nasıl değerlendirileceği söz konusu olduğunda “Lockeres” (gevşek) eğitim sistemi tanımı geçerlidir.

Şimdi özellik alanını ve bununla standartları öğretmek için her iki boyutunda (içerik ve yapı ve onların sert veya gevşek kuralları) birleştirilir. Bu nedenle eğitim sisteminin dört çeşidi vardır:

---

\*\*\*\* BMBF genç gruplar çerçevesinde “eğitim ve değişimin işgücü pazarına girişi” Berlin bilim merkezinde halihazırda bir data bankası oluşturuldu. Orada bütün eyaletlerin 1949’dan 2009 yılına kadarki zaman aralığındaki boyutların şekillenmesi düzenlendi. Böylece hem politik kararlar ve onun eğitim sistemine etkileri arasındaki bağlantıyı hem de - bu dönem içerisindeki ampirik anketlerle birleştirme – zamanın akışında sosyal eşitsizlik üzerinde şu anki konsültasyonun etkisi ve bütün eyaletlerde karşılaştırılır.

bazılarında hem içerik hem de yapı katı kurallarla belirlenir, bazılarında kurallar her iki boyut içinde gevşek ele alınır (1. Ve 4. Türler için uygundur). Bunların arasında her seferinde bir boyutu sert ve diğer boyutu gevşek olan kurallar vardır.

#### *Eğitim sisteminin gerçekleştirilebilir türleri*

Eğitim sisteminin her iki boyutunun bulunduğu türlerin kombine edilmesi sayesinde artık aşağıdaki gibi tanımlıyoruz. Yapının gevşek olarak düzenlendiği türler reformcu olarak tanımlanır, oysaki sert bir şekilde düzenlenen türler geleneksel olarak adlandırılır. Eğitim sistemleri karşılaştırılabilir içeriği gevşek kurallardan oluşuyorsa liberal olarak etiketlenir. Oysaki içeriğin katı bir şekilde oluşturulduğu eğitim sistemleri için muhafazakarlık tanımı geçerlidir. Buna göre eğitim sisteminin gerçekleştirilebilir eğitim türleri aşağıda verilmektedir:

1. Geleneksel – tutucu: bu eğitim sistemlerinde hem yapı hem de içerikler katı kurallarla belirlenir. Burada yapılar güçlü saptanır, seçim önceden gerçekleşir ve onlar arasındaki geçişler zordur. İçerik de katı belirlenir: geleneksel olarak düzenlenmiş eğitim kanununa hâkim olmak herkes için bağlayıcıdır.
2. Reformcu – tutucu: bu türü içeren eğitim sistemlerinde yapı yumuşak kurallarla belirlenir, oysaki içerik katı kurallarla belirlenir. Yani örneğin önemli ölçüde Gesamtschule okulları gösterilebilir. Bu okullardan diğer üst düzey eğitim veren okullara geçmek ve okul değiştirmek kolay olabilir. Tabiki içerik sert kurallara dayanmaktadır. Her şey belli bir düzende kurala bağlanmıştır.
3. Geleneksel – Liberal: Burada eğitim sistemi açık bir şekilde yapılandırılmış ve okul şubeleri arasında geçişler zordur. Bununla birlikte içerik bireysel kişilik gelişimine göre düzenlenir ve öyle zorunlu bir öğretim de yoktur.
4. Reformcu – liberal: eğitim sisteminin bu türünde hem yapı hem de içerik gevşek bir şekilde düzenlenir. Diğer okullara geçiş kolaydır. Gesamtschule okulları vardır ve okul şubeleri arasında değişim çok fazla kurallı değildir. Aynı zamanda öğretimin içeriği modern olarak düzenlenmiştir ve bazı durumlarda bireysel biçimlendirme yapılabilir.

#### *Yeni eyaletlerin eğitim sistemlerinde sınıflandırma*

Her bir eyaletin eğitim sistemini türlerine göre düzenlemek için içerik ve yapının kurumsal kurallarını ifade etmek amacıyla sınıflandırma gerçekleşiyor. Bu özellik okul kanunları, öğretim planları ve genel yaklaşımlar yardımıyla kazandırılır. Bu durum 1997 yılında geçerliydi. O yıl eğitim sisteminin düzenlendiği son yıl idi- devam eden süreçte yeni eyaletlerde de eğitim mevzuatı çoğunluk ilişkileri nedeniyle değiştirildi. Öyleki DDR ile birleşmenin ardından saf türleri 1998 yılından itibaren artık kalmadı. Bu nedenle nihayet bu yıl için yeni eyaletlerde (Fuchs ve Reuter 1995; Fuchs 1997) eğitim sisteminin yerleşmesi sürecinde değişiklikler gerçekleştirildi, etkileri en iyi şekilde araştırıldı.

Yapının kurumsal yönetmeliğe dayanması, ilkökul zamanının süresi, ilkökulun bitirilmesinden sonra farklı okul şubelerine gidebilme şansları, zorunlu okul zamanının süresi, ortaöğretim ikinci kademeye geçiş zamanı ve ortaöğretim ikinci kademe eğitimi sunan Gymnasium okullarının bütün okullar içerisindeki oranı birer göstergedir. Eğitim sisteminin içeriğinin kurumsal düzenlemelerinin göstergeleri söz konusudur. Hem konuşulan konular ve yaklaşımları önemli olarak düşünülen talep ve teklifleri öğrenciye sunmak – klasik ideal eğitimi ve hümanist içeriğini güçlü bir şekilde vurgulamak örneğin kendini gerçekleştirilmeye teşvik etme ve modern dünyanın gereklerini vurgulama – sorgulama-, düşüncesinde eyaletler arasında farklılıklar vardır. Bunlar, en azından Abitur seviyesine kadar bir yabancı dil öğrenmek zorunluğu, din, felsefe, psikoloji ve cinsel eğitimin birer alan olarak öğretim programında yer alması, siyaset eğitiminin zorunlu alan olarak ortaöğretim seviyesinde yer alması, hem de gymnasium okullarında “iş bilim” ve politeknikğin düzenlenmesi ve önemsenmesidir. İçerik kontrolü için dersin akışı ve aşağıdaki durumların içeriğinin seçilmesi anlamlı bir rol oynar. Eyaletlerde farklı roller üstlenen durumlar: Merkezi Abitur ya da merkezi olmayan Abitur, ilkökulda not verilmesinin başlangıç zamanı, ilkökuldan ortaokula geçiş hareketliliği, ortaokul ikinci kademede derslerde sözlü katılımın değerlendirilmesi.

Farklı göstergelerin analizi, onların “sıkı” ve “gevşek” olarak düzenlenip sıralanması hem de özellik alanlarının (Lazarsfeld 1972: 101) ortaya konularak diğer boyutları bundan sonra azaltma 1997 yılında Almanya’da gerçekten var olan eğitim sisteminin sınıflandırılması aşağıdaki türleri göstermektedir (karş. Below 2002, 2006). Yeni eyaletlerin bu türü düzenlemesi, öğretim planlarının, okul yapılarının geçiş kurallarının vb. çok aşamalı, titizlikle ve geniş analizleriyle olmaktadır:

1. Geleneksel – muhafazakâr: Mecklenburg – Vorpommern.
2. Reformcu – muhafazakâr: Sachsen, Sachsen – Anhalt ve Thüringen.
3. Reformcu – Liberal: Brandenburg.

Geleneksel – liberal tür yeni eyaletlerde öne çıkmıyor. Eski eyaletlerde 1997 dağılımı – kısmen diğer küçük özelliklerin yardımıyla şu şekilde görünmektedir:

1. Geleneksel – muhafazakâr: Baden – Württemberg ve Bayern, Geleneksel – Liberal: Rheinlandpfalz ve Schleswig – Holstein
2. Reformcu – muhafazakâr: Saarland
3. Reformcu – liberal: Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein – Westfalen ve Niedersachsen hem de Berlin.

Eski eyaletler için de geleneksel – muhafazakâr sistemler (zamanında tutarlı bir eğitim politikasına sahiptiler) ve diğer gösterilenler (Below 2003).

#### *Eğitim Sistemlerinin Sosyal Eşitsizlik Üzerindeki Etkileri: Doğu Almanya örneği.*

Bu türlerin sosyal eşitsizlik üzerinde nasıl etkili oldukları diğer yerlerde ayrıntılı olarak açıklanmıştı (Below 2002, 2006). Burada kısaca en önemli bulgular özetle şöyle söylenebilir: DDR ile karşılaştırıldığında DDR’de gençlerin eğitime katılımında zorunlu okul süresine göre pratik olarak bölgeler arasında farklılık bulunmamaktadır. Zira bu eyaletler daha sonra yeni eyaletler oldular (yukarıda söz edildiği gibi Doğu – Berlin’deki eğitime yüksek oranda katılım bir istisnadır). 1997 yılına kadar belirgin farklılıklar meydana çıktı. Sadece 16 yaşından 19 yaşına kadar olan gençlerin eğitime katılımı değil aynı şekilde genel olarak belirgin bir artış oldu (kesinlikle DDR zamanının kısıtlamalarını kaldırmanın yanında iş ve eğitim piyasası az sayıdaki alternatiflerle birbirine bağlıdır). Federal eyaletler arasında belirgin farklılıklar görünüyor: Bu şekilde reformcu – liberal eğitim sistemi en yüksek eğitim yoğunluğunu gösteriyor, geleneksel – muhafazakâr en düşük, reformcu – muhafazakâr eğitim sistemi bu iki aşırı uç arasındadır. Bütün sistemlerde kızlar belirgin bir farka sahiptir. Ama sadece eğitime katılım hususunda değil, hem de aile ocağının eğitime uzaklığından gençlerin eğitim şansları sistemde farklılıklar göstermektedir. Yüksek eğitimli anne babaya sahip gençler (burada babanın eğitim durumu gösterilmektedir) bütün sistemlerde yüksek bir eğitim yoğunluğu gösteriyor, reformcu – liberal sistemde düşük eğitime sahip anne babanın çocukları pratik olarak iki kat yüksek oranda hala eğitim sisteminin genel eğitimi içerisinde bulunmaktadır. Geleneksel – muhafazakâr sistemde olduğu gibi (bu bağlamda çok değişkenli analizleri onaylıyor, öyle ki sonuç bugünkü halkların farklı bileşenleri tarafından veya aynı bağlamda açıklanamaz). Eğitim sistemi türünün gençlerin fırsat eşitliği üzerindeki çok belirgin etkilere sahip olduğu anlaşılabilir – ve bununla da yeni kavramsallaştırma yaklaşımı takip ediliyor, bununla birleşen inançlar, değerler ve eğitim hedefleri (Below ve Roberts 2006). Ama bunlar özellikle de yeni federal eyaletlerde değişime uğradı, çünkü orada 1997 yılından beri yeni yönetimle ilişkili eğitim sisteminde kapsamlı reformlar gerçekleşti, özellikle burada eğitimin aşırı düşüşün olduğu Mecklenburg – Vorpommern ve Brandenburg gibi iki eyalette.

#### **Ufukların üzerinden bir bakış: Günümüz uluslararası karşılaştırmasında eğitim sistemleri**

Giderek artan uluslararası karşılaştırma çalışmalarında eğitim sistemlerinin sosyal eşitsizlik üzerine etkileri araştırılmaktadır. Burada problem olan yukarıda yeni kurumsallaşmanın tanımında anlatıldığı gibi bir eğitim sistemini diğer ulusal özelliklerden bağımsız olarak analiz etmek pratik olarak mümkün değildir. Öyle ki şimdi farklı bir eğitim sistemi olup olmadığı, farklılıklara yol açtığı ya da diğer ulusun özellikleri olup olmadığı, eğitime katılım hakkında, yeterliklerin kazanılması ve fırsat eşitliğinin farklı sosyal grupları etkilediği gerçekten tam olarak tespit edilemez. Shavit ve Blossfeld (1993)

tarafından yayınlanan şimdi bir klasik olarak görülen antolojik çalışmada onüç ülkenin zaman içinde eğitimde fırsat eşitliğinin gelişimi incelenmiştir. Bu bağlamda ön planda durmayan farklı eğitim sistemleri de incelenmiştir. Onlar fiilen inceledikleri bütün ülkelerde farklı sosyal kökenden gelen çocuklar arasındaki eğitim eşitsizliğinin hayret verici istikrarı tespit etmiş ve şu sonuca varmışlardır: Sadece İsveç ve Hollanda da belirgin değişiklikler ve bununla birlikte sosyal gruplar arasında daha fazla eşitlik vardır. Bu araştırmaya dâhil edilen ülkeler, USA, eski Federal Cumhuriyet, Hollanda, İsveç, İngiltere, İtalya, İsviçre, Tayvan, Japonya, Polonya, Macaristan, çekoslovakya ve İsrail. Yazarlar, eğitimin genişlemesini bile “Köken ile ilgili eğitim olanaklarının sürekli farklılığı için önemli bir şart olarak tanımlaması” olarak kabul ediyor (Blossfeld ve Shavit 1993: 25). Gerçi Brauns (1998) bu çalışmanın içine dâhil edilmeyen Fransa için de eğitime katılım oranlarındaki azalan eşitsizliği, devam edilen okullar ve bölümlerin niteliğine göre mevcut farklılıkların devam etmesini hem de ulaşılan mezuniyetleri ortaya koyuyor.

Blossfeld ve Shavit’in (1993) sonuçları erikson ve johnson (1996a) tarafından şu şartla eleştiriliyor. Onlar araştırılan bütün ülkelerin hatta daha önce daha benzer görünen ülkelerin de belirgin mevcut farklılıklarını ortaya koyuyorlar. Onlar tespit edilen büyük farklılıkların daha eski topluluklar için geçerli olduğunu işaret ediyor. İsveç gibi daha genç topluluklar için – Hollanda ve Federal Cumhuriyet için hem de İtalya ve İngiltere için (Müller 1998: 90: bakınız Müller ve Haun 1994) – fırsatların sağlanması ortaya koyuluyor (Erikson ve Jonsson 1996b: 8). Sadece eğitim olanakları değil aynı zamanda sosyal içyapının tümüyle safdışı bırakılmasına dayandırıldı.

2001 sonbaharındaki PISA araştırmasının ilk sonuçlarının görülmesinden beri büyük sansasyon yaşandı. Sonuçlar OECD’nin araştırma programı içerisinde kaldırıldı (PISA, uluslararası öğrenci değerlendirme programı için), Bunun içinde 15 yaşındaki gençlerin yeterlilikleri üç yıl aralıkla ve değişen ağırlık noktasıyla uluslararası karşılaştırma çalışması denendi. Bu araştırma çerçevesinde eğitim sistemleri ön planda tutuluyor; Doğrusu böyle büyük araştırmalar eğitim sistemlerinin farklı yapı özelliklerinin karşılaştırması ve bu özelliklerin eğitimde fırsat eşitliği üzerindeki etkileri vs. Yani böylece Almanya içinde karşılaştırma yapıldı. Federal eyaletlerin katı olmayan düzenlemelerle (yukarıda bakınız) gençlere düşük yetenekleri gösteriyor. Uluslararası karşılaştırmada Gesamtschule okulları sistemindeki gençlerin veya gençlerin daha sonraki dönemlerde farklı okul türlerine dağıtıldığı yerde hepsi birden belli daha üst düzey yeterlikler gösteriyor ve sosyal köken de Almanya’dakinden belli daha az güçlü etki yapıyor (Takriben Baumert ve Artelt 2003: 190). Buna karşılık Almanlar için Finlandiya eğitim sistemi özel bir örnek olarak görülüyor. Zira 1970’li yıllara entegre edilen okul sistemi Gesamtschule okullarıyla değişti. O okullarda öğrenciler sadece etkileyici iyi bir not ortalamasına sahip değildi aynı zamanda orada sosyal farklılıkları ölçülen yeterliklere etkisi çok azdı (Almanca PISA – konsorsium 2001; PISA – Konsorsium Almanya 2004).

Uluslararası karşılaştırmalar için giderek daha fazla kullanılan başka bir yaklaşım da farklı göstergelerin karşılaştırılmasıdır. Burada karışık, tarihsel süreçte değişen sistemler tümüyle karşılaştırılmaz aksine sistemden etkilenen belli göstergeler seçilerek karşılaştırılır. Bu yaklaşımda halktan yaşlı grupların belli eğitim alanlarından mezun olanların payı eğitim sistemi için örnek göstergelerdir veya gayri safi yurtiçi hasılda eğitim sistemi için yapılan harcamaların karşılaştırılmasıdır. Bunun için en bilinen örnek yıllık basılan OECD-Yayını “Bir bakışta eğitimidir (veya “Education at a Glance”) (Son olarak OECD 2010).

Karşılaştırmaların göstergelerle desteklenerek daha da geliştirilmesi “kıyaslama” olarak adlandırılır. Burada göstergelerin belli ifadeleri hedef gibi (kıyas) değerlendirilmektedir, örneğin bu bazı devletler veya ülke grupları tarafından başarılabilir. Böylece en azından özelliklere bağlı olarak ortaya konulan hedeflere ulaşılması karşılaştırılır. 16 temel gösterge hakkında panorama ve Avrupa birliği (EU) 2010 yılı için eğitim biriminde Lizbon hedeflerinin beş kıyaslaması ve onlara ulaşılması için “Süreç raporu” (Avrupa komisyonu 2009) bulunmaktadır. Göstergelerden ikisi merkezi bir rol oynamaktadır. Avrupa birliğinin beş temel hedefiyle birlikte Avrupa konseyi tarafından kabul edilen yeni iş gücü ve büyüme stratejisini (“Avrupa 2020) şekillendiriyor. Böylece Avrupa birliğine üye ülkelerin eğitim seviyesi iyileştirilir, özellikle okulu bırakma oranını %10’un altına çekmek ve yükseköğretim bitirmiş veya

aynı düzeyde eğitim görmüş 30-34 yaş aralığındaki kişilerin sayısını en azından %40 seviyesine yükseltir (Avrupa konseyi 2010).

Karşılaştırmanın bu türüyle eğitim araştırmalarında da tartışıldığı gibi (Tippelt 2009), uluslararası kurumlar tarafından ulusal tartışmalar üzerindeki giderek artan etkiyle ulusal eğitim politikası üzerinde uygulanabilir (Martens ve diğ. 2010).

## **Panorama**

Hâlihazırda federal eyaletlerdeki eğitim sistemlerinde birçok değişiklik gerçekleşiyor: Böylece birçok federal eyalette Gymnasium süresi dokuzdan sekiz yıla indiriliyor, tam gün okula gitme geliştiriliyor, bazı federal eyaletlerde Hauptscheule kaldırılıyor veya Realschule okullarıyla birlikte yürütülüyor, Gemeinschaftschulen (topluluk okulları)'nın oluşturulması tartışılıyor, Gymnasialen Oberstufe okullarına gitme imkânı orta olgunluğa ulaşmaya göre geliştiriliyor, devam eden okullara yumuşak geri dönüş uygulanıyor ve öğretim planı devam eden faklı eğitim şubelerine göre çeşitlendiriliyor.

Aynı zamanda bu yöndeki ve PISA araştırmaları sonuçlarında – testlerin çok ayrıntılı dizileri ve karşılaştırma çalışmaları başladı. Sadece uluslararası alanda değil (PIRLS araştırmaları örneğinde olduğu gibi), aynı zamanda farklı federal eyaletlerde de kazanılan yeterliklerin yanında (PISA'nın arka planında kalan) içerik de daha sıkı kontrol ediliyor ve merkezleştiriliyor – özellikle de birçok eyalette sadece merkezi abitur için değil aynı zamanda orta olgunluk için sınavlar gerçekleştiriliyor veya yürütülüyor. Bunlar çok tartışmalı değişikliklerdir ve onların etkileri – test edilen yeterlikler, hem de sosyal eşitsizliğe bakış – gözleniyor ve araştırılıyor. Bu alan eğitim sisteminin analiz alanını oluşturuyor, ulusal ve uluslararası karşılaştırma, bu anlamda gelecekte heyecanlı olacaktır.

## **KAYNAKÇA**

- Allmendinger, Jutta, 1989: Educational Systems and Labor Market Outcomes. *European Sociological Review* 5: 231-250.
- Allmendinger, Jutta, 1999: Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik, *Soziale Welt* 50: 35-50.
- Allmendinger, Jutta und Stephan Leibfried, 2003: Education and the Welfare State. *European Journal of Social Policy* 13: 63-81.
- Anweiler, Oskar, Ursula Boos-Nünning, Günter Brinkmann, Detlef Glowka, Dieter Gochtze, Wolfgang Hömer, Friedrich Kuebart und Hans-Peter Schäfer, 1996: *Bildungssysteme in Europa*. Weinheim: Beltz.
- Anweiler, Oskar, Hans-Jürgen Fuchs, Martina Dömer und Eberhard Petermann, 1992: *Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband*. Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): *Studien zu Geschichte und Politik* 311. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.), 2010: *Bildung in Deutschland 2010*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baske, Siegfried, 1990: Die erweiterte Oberschule in der DDR. S. 210-217 in: Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hg.): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik. Materialien zur Lage der Nation.
- Baumert, Jürgen und Cordula Artelt, 2003: Bildungsgang und Schulstruktur. *Pädagogische Führung* 14: 188-192.
- Baumert, Jürgen und Rainer Waterman, 2000: Institutionelle und regionale Variabilität und die Sicherung gemeinsamer Standards in der gymnasialen Oberstufe. S. 317-372 in: Jürgen Baumert, Wilfried Bos und Rainer Lehmann (Hg.): *TIMSS/LLI Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. Band 2: *Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe*. Opladen: Leske+Budrich.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2007: 7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin.

- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2009: Erster Integrationsindikatorenbericht: Erprobung des Indikatorensets und Bericht zum bundesweiten Integrationsmonitoring. Berlin. Bildungssysteme im historischen und-internationalen Vergleich 157
- Becker, Rolf, 2006: Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? S. 27-62 in: Andreas Hadjar und Rolf Becker (Hg.): Bildungsexpansion — Erwartete und un- "1, erwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf, 2007a: "Das katholische Arbeitermädchen vom Lande"— Ist die Bildungspolitik ein Opfer einer bildungssoziologischen Legende geworden? S. 177-204 in: Walter Herzog, Claudia Crotti und Philip Gonon (Hg.): Pädagogik und Politik. Bern: Haupt.
- Becker, Rolf, 2007b: Lassen sich aus den Ergebnissen von PISA Reformperspektiven für die Bildungssysteme ableiten? Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 29: 13-31.
- Becker, Rolf, 2007c: Wie nachhaltig sind die Bildungsaufstiege wirklich? Eine Reanalyse der Studie von Fuchs und Sixt (2007) über die soziale Vererbung von Bildungserfolgen in der Generationenabfolge. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 58: 512-523.
- Bellenberg, Gabriele und Klaus Klemm, 1995: Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung. S. 217- 226 in: Wolfgang
- Bötteher und Klaus Klemm (Hg.): Bildung in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich, Weinheim und München: Juventa,
- Below, Susanne von, 2002: Bildungssysteme und soziale Ungleichheit: Das Beispiel der neuen Bundesländer. Opladen: LesketBudrich.
- Below, Susanne von, 2003: Schulische Bildung, berufliche Ausbildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten. Ergebnisse des Integrationsveys des BiB. Materialien zur Bevölkerungswissenschaft 105b. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung.
- Below, Susanne von, 2004: Zur doppelten Relevanz der Generation: Bildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten in Deutschland. S. 191-213 in: Marc Szydlik (Hg.): Generation und Ungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Below, Susanne von, 2006: Bildungssysteme und Selektivität, Eine Typologie am Beispiel der neuen Bundesländer. Die deutsche Schule 98: 230-242.
- Below, Susanne von und Lance W. Roberts, 2006: Bildungsziele, Institutionen, Chancengleichheit. " | Journal für politische Bildung 10: 22-32. N
- Below, Susanne von und Ercan Karakoyun, 2007: Sozialstruktur und Lebenslagen junger Muslime in Deutschland. S. 33-54 in: Hans-Jürgen von Wensierski und Claudia Lübecke (Hg.): Junge Muslime in Deutschland: Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen. Opladen: Barbara Budrich.
- Blossfeld, Hans-Peter, 1988a:; Bildungsverläufe im historischen Wandel. Eine Längsschnittanalyse über die Veränderung der Bildungsbeteiligung im Lebenslauf dreier Geburtskohorten. S. 259-,302 in: Hans-Joachim Bodenhöfer (Hg.): Bildung, Beruf, Arbeitsmarkt. Berlin: Duncker & Humblot. Schriften des Vereins für Socialpolitik.
- Blossfeld, Hans-Peter, 1988b: Sensible Phasen im Bildungsverlauf. Eine Längsschnittanalyse über die | Prägung von Bildungskarrieren durch den gesellschaftlichen Wandel. Zeitschrift für Pädagogik 34: 45-63.
- Blossfeld, Hans-Peter, 1989: Kohortendifferenzierung und Karriereprozess. Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebensverlauf. Frankfurt am Main: Campus.
- Blossfeld, Hans-Peter und Yossi Shavit, 1993: Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. Zeitschrift für Pädagogik 39: 25-32.
- Boldt, Edward D., 1978: Structural Tightness and Cross-Cultural Research. Journal of Cross-Cultural Psychology 9: 151-165.
- Boldt, Edward D. und Lance W. Roberts, 1979: Structural Tightness and Social Conformity. A Methodological Note with Theoretical Implications. Journal of Cross-Cultural Psychology 10: 221-230.

- Böttcher, Wolfgang, 2005: Soziale Auslese und Bildungsreform, Aus Politik und Zeitgeschichte 12: 7-13.
- Brauns, Hildegard, 1998: Bildung in Frankreich. Eine Studie zum Wandel herkunfts- und geschlechtsspezifischen Bildungsverhaltens. Opladen: LesketBudrich.
- Brint, Steven G., 2006: Schools and societies. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Brinton, Mary C, und Victor Nee (Hg.), 2001: The New Institutionalism in Sociology. Stanford: Stanford University Press.
- Büchel, Felix und Gert Wagner, 1996: Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland — Unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern. S. 80-96 in: Wolfgang Zapf, Jürgen Schupp und Roland Habich (Hg.): Lebenslagen im Wandel. Sozialberichterstattung im Längsschnitt, Frankfurt am Main: Campus.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2000: Grund- und Strukturdaten 1999/2000. Bonn: BMBEF.
- Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen, 1990: Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik, Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hg.): Materialien zur Lage der Nation. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Busemeyer, Marius, 2006: Education and Social Policy in the US and Europe: Complementary or Subsidiary? ESPANet
- Conference: Transformation of the Welfare State: Political Regulation and Social Inequality. Bremen: Stream 13 (Social and Educational Policy in Knowledge-based Economics).
- Dahrendorf, Ralf, 1966: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg: Nannen.
- De Graaf, Paul M., 1988: Parents' financial and cultural resources, grades, and transition to secondary school in the Federal Republic of Germany. European Sociological Review 4: 209-221.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (Jürgen Baumert, Cordula Artelt, Eckart Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Klaus-Jürgen Tillmann und Manfred Weiß). Opladen: LesketBudrich.
- Durkheim, Emile, 1984: Die Regeln der soziologischen Methode. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Durkheim, Emile, 1992: Über soziale Arbeitsteilung: Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Engel, Uwe und Klaus Hurrelmann, 1989: Familie und Bildungschancen. Zum Verhältnis von Familie, Schule und Berufsausbildung. S. 475-489 in: Rosemarie Nave-Herz und Manfred Marckfeld (Hg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Neuwied und Frankfurt am Main: Luchterhand.
- Erikson, Robert und Jan O. Jonsson (Hg.), 1996a: Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective. Boulder, Col.: Westview Press.
- Erikson, Robert und Jan O. Jonsson, 1996b: Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. S. 1-63 in: Robert Erikson und Jan O. Jonsson (Hg.): Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective. Boulder, Col.: Westview Press.
- Esping-Andersen, Gesta, 1990: The three worlds of welfare capitalism. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Esping-Andersen, Gesta, 1996: Welfare States in Transition: National Adaptations in Global Economics, London: Sage.
- Esping-Andersen, Gesta, 1999: Social Foundations of Postindustrial Economics. Oxford: Oxford University Press.
- Esping-Andersen, Gesta, 2002a: A Child-Centered Social Investment Strategy. S. 26-67 in: Gesta Esping-Andersen (Hg.): Why We Need A New Welfare State, New York: Oxford University Press.
- Esping-Andersen, Gesta, 2002b: Why We Need A New Welfare State. New York: Oxford University Press,

- Europäischer Rat (Hg.), 2010: Schlussfolgerungen — 17. Juni 2010 (EUCO 13/10). Brüssel; EU. Bildungssysteme im historischen und internationalen Vergleich 159 European Commission (Hg.), 2009: Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and Benchmarks — 2009. Luxemburg: EU.
- Fischer, Andreas, 1992: Das Bildungssystem der DDR. Entwicklung, Umbruch und Neugestaltung seit 1989. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ford, Julienne, Douglas Young und Steven Box, 1967: Functional autonomy, role distance and social class. *British Journal of Sociology* 18: 370-381.
- Friedeburg, Ludwig von, 1992: Bildungsreform in Deutschland: Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fuchs, Hans-Werner, 1997: Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Zur Transformation des ost-deutschen Bildungssystems. Opladen: Lesket-Budrich.
- Fuchs, Hans-Werner und Lutz R. Reuter (Hg.), 1995: Bildungspolitik seit der Wende. Dokumente zum Umbau des ostdeutschen Bildungssystems (1989-1994). Opladen; LesketBudrich, Geißler, Rainer, 1983: Bildungschancen und Statusvererbung in der DDR. *Kölnener Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 35: 735-754,
- Grimm, Susanne, 1987: Soziologie der Bildung und Erziehung — Eine Einführung und kritische Bilanz. München: Ehrenwirth.
- Hall, Peter A, und Rosemary C. Taylor, 1996: Political Science and the Three New Institutionalism\$. *Political Studies* 44; 936-957.
- Hansen, Rolf und Hermann Pfeiffer, 1998: Bildungschancen und soziale Ungleichheit. S. 51-86 in: Hans-Günther Rolf, Kari-Oswald Bauer und Klaus Klemm (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim: Juventa.
- Hasse, Raimund und Georg Krücken, 1999: Neo-Institutionalismus. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Henry, Jules, 1960: A Cross-Cultural Outline of Education. *Current Anthropology* 1 (4): 267-305.
- Henz, Ursula, 1994; Intergenerationale Mobilität, Methodische und empirische Untersuchungen, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Henz, Ursula, 1997a: Der Beitrag von Schulformwechseln zur Offenheit des allgemeinbildenden Schulsystems. *Zeitschrift für Soziologie* 26: 53-69,
- Henz, Ursula, 1997b: Der nachgeholte Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse. Analysen zur quantitativen Entwicklung und sozialen Selektivität. *Kölnener Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 49: 223-241.
- Henz, Ursula und Ineke Maas, 1995: Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? *Kölnener Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 47: 605-633.
- Hillmert, Steffen und Marita Jacob, 2005: Zweite Chance im Schulsystem? Zur sozialen Selektivität bei, späteren\* Bildungsentscheidungen. S. 155-176 in; Peter A. Berger und Heike Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim und München: Juventa.
- Hopper, Earl 1., 1967: A Typology for the Classification of Educational Systems. *Sociology* 1: 29-45.
- Hörner, Wolfgang, 1990: Polytechnischer Unterricht in der DDR und Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland. S. 218-232 in: Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Horstkemper, Marianne, 1995: Mädchen und Frauen im Bildungswesen. S. 188-216 in: Wolfgang Böttcher und Klaus Klemm (Hg.) Bildung in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim und München: Juventa.
- Hradil, Stefan, 2001: Soziale Ungleichheit in Deutschland (unter Mitarbeit von Jürgen Schiener). Opladen: LesketBudrich.



- Huinink, Johannes, Karl Ulrich Mayer und Heike Trappe, 1995: Staatliche Lenkung und individuelle Karierechancen: Bildungs- und Berufsverläufe. S. 89-144 in: Johannes Huinink, Karl Ulrich Mayer, Martin Diewald et al. (Hg.): Kollektiv und Eigensinn. Lebensverläufe in der DDR und danach. Berlin: Akademie-Verlag.
- Ingram, Paul und Karen Clay, 2000: The Choice-Within-Constraints New Institutionalism and Implications for Sociology. *Annual Review of Sociology* 26: 525-546.
- Jepperson, Ronald L., 2000: Institutional logics: On the constitutive dimensions of the modern nation-state polities. *European Forum Series*, RSC No. 2000/36. Florence: European University Institute working papers. Florence (Robert Schuman Centre for Advanced Studies).
- Klemm, Klaus, 1996: Bildungsexpansion und kein Ende? S. 427-442 in: Werner Helsper, Heinz-Hermann Krüger und Hartmut Wenzel (Hg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Klemm, Klaus, 2000: Bildung. S. 145-165 in: Jutta Alimendinger und Wolfgang Ludwig-Mayerhofer (Hg.): Soziologie des Sozialstaats. Gesellschaftliche Grundlagen, historische Zusammenhänge und aktuelle Entwicklungstendenzen. Weinheim und München: Juventa.
- Krais, Beate, 1996: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. S. 118-146 in: Axel Bolder, Walther R. Heinz und Klaus Rodax (Hg.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Opladen: Leske+Budrich.
- Lazarsfeld, Paul F., 1937: Some Remarks on the Typological Procedures in Social Research. *Zeitschrift für Sozialforschung* 6: 119-139.
- Lutz, Burkart, 1983: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. Eine historisch-soziologische Skizze. S. 221-245 in: Reinhard Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz & Co.
- Marggraf, Hans-Jörg, 1993: Bildungswesen der ehemaligen DDR. S. 119-131 in: Statistisches Bundesamt (Hg.): Einführung der Bundesstatistik in den neuen Bundesländern. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Martens, Kerstin, Nagel, Alexander-Kenneth, Windzio, Michael, und Ansgar Weymann (Hg.), 2010: Transformation of Education Policy. Basingstoke: Palgrave.
- Maurer, Andrea und Michael Schmid, 2002a: Die ökonomische Herausforderung der Soziologie? S. 9-38 in: Andrea Maurer und Michael Schmid (Hg.): Neuer Institutionalismus: Zur soziologischen Erklärung von Organisation, Moral und Vertrauen. Frankfurt am Main: Campus.
- Maurer, Andrea und Michael Schmid (Hg.), 2002b: Neuer Institutionalismus: Zur soziologischen Erklärung von Organisation, Moral und Vertrauen. Frankfurt am Main: Campus.
- Mayer, Karl Ulrich, 2001: The Paradox of Global Social Change and National Path Dependencies. S. 89-110 in: Alison E. Woodward und Martin Kohli (Hg.): Inclusions and Exclusions in European Societies. London et al.: Routledge.
- Mayer, Karl Ulrich und Hans-Peter Blossfeld, 1990: Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. S. 297-318 in: Peter A. Berger und Stefan Hradil (Hg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Göttingen: Schwartz & Co.
- Meier, Artur, 1981: Bildung im Prozeß der sozialen Annäherung und Reproduktion der Klassen und Schichten. S. 116-127 in: Akademie der Wissenschaften (Hg.): Jahrbuch für Soziologie und Sozialpolitik. Berlin: Akademie-Verlag.
- Meulemann, Heiner, 1999: Stichwort: Lebenslauf, Biographie und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2: 305-324.
- Meyer, John W., 1977: The Effects of Education as an Institution. *American Journal of Sociology* 83: 55-77.
- Meyer, John W., Francisco O. Ramirez und Yasemin Nuhoglu Soysal, 1992: World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education* 65: 128-149.
- Meyer, John W., Francisco O. Ramirez, Richard Rubinson und John Boli-Bennett, 1977: The World Educational Revolution, 1950-1970. *Sociology of Education* 50: 242-258.

- Müller-Hartmann, Irene und Sabine Henneberger, 1995: Regionale Bildungsdisparitäten in Ost- deutschland. S. 295-332 in: Bernhard Nauck und Hans Bertram (Hg.): Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kinder im Regionalvergleich. Opladen: Leske-Budrich.
- Müller, Andrea G. und Petra Stanat, 2006: Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjet- e Bildungssysteme im historischen und internationalen Vergleich und aus der Türkei. S. 221-256 in: Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer... (Hg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse..Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA A Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, Walter, 1998: Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. S. 81-112 in: Jürgen Friedrichs, M. Rainer Lepsius und Karl Ulrich Mayer (Hg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziolo- gie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller, Walter und Dietmar Haun, 1994: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. Kölner Zeit- schrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46: 1-42.
- Nee, Victor, 2001: Sources of the New Institutionalism, S. 1-16 in: Mary C. Brinton und Victor Nee (Hg.): The New Institutionalism in Sociology. Stanford: Stanford University Press.
- OECD (Hg.), 2010: Bildung auf einen Blick. Paris: OECD.
- Peisert, Hansgert, 1967: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper.
- Picht, Georg, 1964: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten und Frei- burg: Walter.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.), 2004: PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland — Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- Portes, Alejandro und Ruben G. Rumbaut, 2006: Immigrant America: A Portrait. Berkeley: Univer- sity of California Press.
- Room, Graham, 2002: Education and Welfare: Recalibrating the European Debate. Policy Studies 23: 37-50.
- Rytlewski, Ralf, 1990: Studienorganisation in der DDR. S. 445-452 in: Bundesministerium für inner- deutsche Beziehungen (Hg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard, 2000: Hat die Bildungsexpansion zum Abbau der sozialen Ungleich- heit in der Bildungsbeteiligung geführt? Methodische Überlegungen zum Analyseverfahren und Ergebnisse multinomialer Logit-Modelle für den Zeitraum 1950-1989. ZUMA-Arbeitsbericht. 2000/02. Mannheim: ZUMA: 76.
- Schneider, Reinhart, 1982: Die Bildungsentwicklung in den westeuropäischen Staaten 1870-1975. Zeitschrift für Soziologie 11: 207-226.
- Schnitzer, Klaus, Wolfgang Isserstedt, Peter MüRig-Trapp und Jochen Schreiber, 1998: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks 15. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Seifert, Wolfgang, 2000: Intergenerationale Bildungs- und Erwerbsmobilität. S. 49-85 in: Sachver- ständigenkommission 6. Familienbericht (Hg.): Familien ausländischer Herkunft in Deutsch- land: Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation. Materialien zum 6. Fa- milienbericht (Band 1). Opladen: Leske\*Budrich.
- Shavit, Yossi und Hans-Peter Blossfeld (Hg.), 1993: Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. San Francisco: Westview Press.
- Solga, Heike, 1995: Auf dem Weg in eine klassenlose Gesellschaft? Klassenlagen und Mobilität zwischen Generationen in der DDR. Berlin: Akademie- Verlag.
- Solga, Heike, 2005: Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifi- zierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.
- Statistisches Bundesamt, 1991: Statistisches Jahrbuch 1991 für das vereinte Deutschland. Stuttgart: Metzler- Poeschel.

Stecher, Ludwig und Karin Dröge, 1996: Bildungskapital und Bildungsvererbung in der Familie. S. 331-348 in: Rainer K. Silbereisen, Laszlo A. Vaskovic und Jürgen Zinnecker (Hg.): Jungsein in Deutschland. Opladen: LesketBudrich.