

# **Wohlfahrtsstaaten und Bildungspolitik. Nachzügler, Vorreiter oder Ausreißer? Die Schweiz und die Vereinigten Staaten in Vergleichender Perspektive**

**Prof. Gunther M. Hega, Ph.D.  
Western Michigan University**

**Published in Josef Schmid et al. (Hrsg.): *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen*. Nomos Verlag: Baden-Baden 2011, p. 53-100.**

## ***Abstrakt:***

Gibt es eine Beziehung zwischen den unterschiedlichen Sozialpolitiken und Bildungssystemen in den Wohlfahrtsstaaten von Europa und Nordamerika? Wenn ja, was ist dieser Zusammenhang in den liberalen und konservativen Wohlfahrtsstaaten? Obwohl die Schweiz den konservativen Wohlfahrtsstaaten und die Vereinigten Staaten den liberalen Wohlfahrtsregimen zugeordnet wird (Esping-Anderson 1990), ähneln sich die Schweizer und die US-amerikanische Bildungs- und Sozialpolitik in vielen Bereichen. So werden die Schweiz und die USA oft als Nachzügler in der Sozialpolitik und als Vorreiter in der Bildungspolitik bezeichnet (Heidenheimer 1997). Dieser Beitrag versucht, diese Unterschiede und Gemeinsamkeiten anhand einer Analyse von öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildung und soziale Sicherheit herauszuarbeiten. Es zeigt sich, dass die Schweiz und die USA zu verwandten „Welten von Humankapitalbildung“ (Iversen und Stephens 2008) gehören, charakterisiert durch hohe private Investitionen für entweder generelle akademische Qualifikationen oder berufsspezifische Fertigkeiten, moderaten öffentlichen Ausgaben für Bildung, relativ geringer sozialer Sicherung und niedriger sozialer Umverteilung.

## ***1. Einleitung:***

Gibt es eine Beziehung zwischen den unterschiedlichen Sozialpolitiken und Bildungssystemen in den Wohlfahrtsstaaten von Europa und Nordamerika? Wenn ja, was ist dieser Zusammenhang in konservativen und liberalen Wohlfahrtsstaaten? Obwohl die Schweiz den konservativen Wohlfahrtsstaaten und die Vereinigten Staaten den liberalen Wohlfahrtsregimen zugeordnet wird (Esping-Anderson 1990), ähneln sich die Schweizer und die US-Amerikanische Bildungs- und Sozialpolitik in vielen Bereichen. So werden die Schweiz und die USA oft als Nachzügler in der Sozialpolitik und als Vorreiter in der Bildungspolitik bezeichnet (Heidenheimer 1997). Dieser Beitrag versucht, durch eine Synthese der Theorie der Machtressourcen (Huber and Stephens 2001) und der Varianten von kapitalistischen Produktionsregimen (Hall and Soskice 2000) diese Unterschiede und Gemeinsamkeiten anhand einer Analyse von öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildung und soziale Sicherheit herauszuarbeiten. Der Schwerpunkt liegt aber auf der Bildungspolitik und es zeigt sich, dass die Schweiz und die USA zu verwandten „Welten von Humankapitalbildung“ (Iversen und Stephens 2008) gehören, charakterisiert durch hohe private Investitionen für entweder generelle akademische Qualifikationen oder berufsspezifische Fertigkeiten, moderaten öffentlichen Ausgaben für Bildung, relativ geringer sozialer Sicherung und niedriger sozialer Umverteilung.

Esping-Andersen's *Three Worlds of Welfare Capitalism* kennzeichnete konservative Wohlfahrtsstaaten wie die Schweiz als Länder in denen die Bewahrung des *status quo* und die Reproduktion von Statusunterschieden eine Priorität darstellt (Esping-Andersen 1990, 1999). Theoretische und empirische Forschungen haben gezeigt, dass die Institutionen und Politiken von konservativen Wohlfahrtsstaaten mit diesen Zielen übereinstimmen, und tatsächlich identifizieren viele Untersuchungen die konservativen Wohlfahrtsstaaten anhand ihrer ‚konservativen‘ Politiken, aufgrund der Behauptung „Politiken verursachen Politik“ (*policies create politics*; Pierson 1993). Trotzdem gibt es nur wenige Studien, die die Bildungssysteme konservativer Staaten vergleichend untersuchen (Estevez-Abe et al. 2001; Hega and Hokenmaier 2002). Da Bildung eine der Hauptursachen der Statusreproduktion ist, leuchtet es ein anzunehmen, dass konservative Wohlfahrtsstaaten stratifizierende Bildungsinstitutionen benutzen, um den *status quo* zu bewahren (Horn 2007).

Dieser Beitrag baut auf frühere Befunde (Hega und Hokenmaier 2002, Busemeyer 2007) auf, wonach liberale Wohlfahrtsstaaten (LWS) wie Australien, Kanada, Grossbritannien und die

Vereinigten Staaten insgesamt wesentlich mehr Geld für Bildung ausgeben als andere Wohlfahrtsstaatsregime, gemessen als Prozentanteil am Bruttoinlandsprodukt (OECD Factbook 2010). LWS investieren vor allem in die Höhere Bildung und überdurchschnittlich in den Primar- und Sekundärsektor des Bildungssystems, während sie kaum öffentliche Gelder für die berufliche Bildung ausgeben.

In konservativen Wohlfahrtsstaaten (KWS) wie Österreich, Belgien, Deutschland, Frankreich, Italien, den Niederlanden und der Schweiz liegen die Bildungsausgaben wesentlich unter dem Schnitt der öffentlichen Bildungsausgaben in den anderen Wohlfahrtsstaatsregimen. Dabei geben KWS weitaus mehr öffentliche Gelder für die berufliche Bildung aus und finanzieren auch den höheren Bildungssektor überdurchschnittlich, aber sie investieren wesentlich weniger in die Primar- und Sekundärschulen und auch insgesamt in die Bildung als die LWS und die sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaaten (SWS).

Die sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaaten in Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden investieren in die Bildung im fast gleichen Maße wie sie Geld für die soziale Sicherheit ausgeben, relativ zu anderen Wohlfahrtsstaaten, wobei sie die Ausgaben für den Primar- und Sekundärschulbereich priorisieren und auch überdurchschnittlich in den Hochschul- und Universitätsbereich investieren. Für die berufliche Bildung geben die SWS hingegen weniger aus als die KWS, aber mehr als die LWS. Insgesamt liegen die SWS bei den öffentlichen Bildungsausgaben vorn, aber wenn man öffentliche und private Ausgaben für Bildung zusammen rechnet, dann liegen die LWS vor den SWS und KWS.

Die Vereinigten Staaten investierten 2006 insgesamt 7,4 % ihres Bruttoinlandsproduktes (BIP) in die Bildung, wovon 5 % öffentliche Gelder waren und 2,4 %, also fast ein Drittel des Gesamtbetrags, aus Privathaushalten kam. Die Deutschen gaben hingegen nur 4,8 % ihres BIP für Bildung aus, und diese setzten sich zusammen aus 4,1 % aus öffentlichen Haushalten und 0,7 % von privat. Zum Vergleich, Schweden investierte 6,4 % seines BIP in die Bildung, wovon 6,2 % öffentliche Investitionen und nur 0,2 % private Ausgaben waren (OECD Factbook 2010).

Von den gesamten öffentlichen Bildungsausgaben in den USA flossen fast vier Fünftel in die Primar- und Sekundarschulen und der Rest in den Tertiärbereich, aber mit einem Prozent des BIP lagen die amerikanischen öffentlichen Ausgaben für höhere Bildung immer noch höher als die gleichen staatlichen Mittel in Deutschland mit 0,9 % des BIP. Von den private Haushalten hingegen wurden nur 0,3 % des BIP für die Primar und Sekundarschulen ausgegeben, während

für Colleges und Universities fast doppelt soviel (1,9 % des BIP) aus privaten Händen statt vom Staat (1 % des BIP) stammte. Insgesamt kommen in den USA fast ein Drittel aller Bildungsausgaben aus privaten Haushalten, und von diesen privaten Investitionen fließen vier Fünftel in den Hochschulbereich (OECD Factbook 2010).

Vom insgesamt niedrigeren Gesamtbetrag an staatlichen Bildungsausgaben in Deutschland gehen ein Viertel an die Hochschulen und drei Viertel an den Primar- und Sekundarsektor, eingeschlossen die berufliche Bildung. Innerhalb des Sekundarsektors fließt die Mehrheit der öffentlichen Gelder an die Gymnasien, und nicht die Haupt-, Real-, und Berufsschulen die zusammen immer noch eine klare Mehrheit von Schülern stellen. Weniger als ein Siebtel der Mittel für den Primar- und Sekundarbereich und weniger als ein Viertel für den Tertiärsektor werden von Privathaushalten aufgebracht.

Von seinen gesamten Bildungsausgaben verwendet zum Beispiel der schwedische Staat drei Viertel für den Primar- und Sekundarsektor, das restliche Viertel geht an die Hochschulen. Private Investitionen sind in Schweden im Primar- und Sekundarschulsektor verschwindend gering und machen auch im Tertiärsektor nur ein Siebtel aller Ausgaben aus.

Das Gesamtbild, das sich aus den Statistiken zu Bildungsausgaben ergibt, lässt sich wie folgt zusammenfassen: Liberale Wohlfahrtsstaaten geben am meisten für die Bildung aus, und die meisten der öffentlichen Gelder fließen in den Primarbereich und in Sekundarschulen, die wenig stratifiziert und auf „general educational studies“ ausgerichtet sind. Berufsbildung findet fast gar nicht und wenn dann nur als Teil des Unterrichts an meist integrierten High Schools statt. Die Privatausgaben für Bildung sind in den LWS deutlich höher als in anderen Staaten und vor allem im Hochschulbereich beträchtlich, wo sie zum Teil sogar die staatlichen Ausgaben übertreffen.

In seiner Studie versucht Horn (2007) eine Verbindung zwischen dem konservativen Wohlfahrtsstaat und seinem Bildungssystem herzustellen. Der erste Abschnitt beschreibt die theoretisch angenommene Verbindung zwischen stratifizierender Bildung und konservativen Wohlfahrtsstaaten, basierend auf der Behauptung, dass konservative oder korporatistische Länder Statusbewahrung betonen, um soziale Integration zu bewahren und deshalb ein stratifiziertes Bildungssystem benutzen, um dieses Ziel zu erreichen (Horn 2007). Im zweiten Abschnitt testet Horn dieses Argument. Er benutzt die internationalen PISA Daten, um zuerst jene Institutionen zu bestimmen, die eng mit der Ungleichheit von Bildungsmöglichkeiten verbunden sind, ein

stellvertretender Indikator für den intergenerationellen Transfer von Human- und Sozialkapital. Es zeigt sich, dass konservative Staaten tatsächlich vermehrt schichtende Institutionen haben. Dies wird in diesem Beitrags anhand dem Beispiel der Schweiz als konservativem Wohlfahrtsstaat eingehender beleuchtet und mit dem liberalen Wohlfahrtsregime der Vereinigten Staaten von Amerika kontrastiert.

Das Hauptargument dieses Papiers ist zum Teil abgewandelt von der Literatur zur Theorie von Wohlfahrtsproduktionsregimen und der Bildung von Humankapital in the westlichen Industrieländern, aufbauend auf Hall und Soskice (2000) sowie Iversen und Stephens (2008). Diese Literatur betont einerseits die sich gegenseitig verstärkenden Beziehungen zwischen der Sozialversicherung, Bildung von Fertigkeiten, und öffentlichen Bildungsausgaben, und unterscheidet andererseits drei unterschiedliche Welten der Humankapitalbildung: die erste gekennzeichnet durch Umverteilung und grosse Investitionen in öffentliche Bildung und industriespezifische und berufsspezifische Fertigkeiten; die zweite gekennzeichnet durch hohen Sozialversicherungsschutz und berufliche Ausbildung in Firmen- und industriespezifischen Fertigkeiten, aber mit niedrigeren öffentlichen Bildungsausgaben; und die dritte gekennzeichnet durch hohe private Bildungsinvestitionen in generelle Bildungsqualifikationen aber mit moderaten öffentlichen Bildungsausgaben und wenig Umverteilung. Iversen und Stephens führen diese drei Welten zurück auf die historisch-begründeten Differenzen in der Organisation des jeweiligen kapitalistischen Systems, des Wahlsystems, und des Parteienwettbewerbs, wobei sie die wesentlichen Unterschiede in der politischen Koalitionsbildung, die jedem der drei Modelle unterliegen, besonders betonen. Sie diskutieren in diesem Zusammenhang auch die Implikationen für soziale Ungleichheit und die Stratifizierung von Arbeitsmärkten quer durch Zeit und Raum.

Iversen und Stephens (2008) unterscheiden zwei Muster von Sozialpolitik (das Modell der Koordinierten Marktwirtschaften mit hohen Niveaus von Sozialversicherung und Arbeitsplatzschutz und das Model der Liberalen Marktwirtschaften mit niedrigen Niveaus von Sozialversicherung und Arbeitsplatzschutz) und zwei Modelle von Bildungspolitik und Berufsausbildung (das Muster der koordinierten Marktwirtschaften mit hohem Niveau von beruflicher Ausbildung und hohem Stand von industrie-spezifischen und firmen-spezifischen Fertigkeiten und das Modell der liberalen Marktwirtschaften mit niedrigem Niveau von

beruflicher Bildung und niedrigem Stand von Industrie-spezifischen und Firmen-spezifischen Fertigkeiten).

Iversen und Stephens erweitern die Analyse von Wohlfahrt-Produktions-Regimen (WPR) auf generelle Bildungsfertigkeiten und finden, dass es drei Welten von Humankapitalformation gibt, die den drei Welten von Wohlfahrtskapitalismus entsprechen (Iversen und Stephens, 2008, p. 631).

Das sozialdemokratische Regime ist charakterisiert durch hohe Ausgaben für Kindertagesstätten und Vorschulen, Primar- und Sekundarschulen, Hochschulen, aktive Arbeitsmarktpolitik, und berufliche Bildung; und durch ein moderates Niveau von Arbeitsplatzschutz, was in hohen Niveaus von Industrie- und Berufs-spezifischen Fertigkeiten und hohen Niveaus von generellen Fertigkeiten resultiert, besonders im Mittelwert und am unteren Ende der Verteilungshäufigkeit. Die Autoren argumentieren, dass der hohe Grad von Fertigkeiten über das gesamte Verteilungsspektrum das Fundament des Erfolges dieser Länder in der Informations- und Kommunikationstechnologie ist (p. 631).

Das christdemokratische Regime ist gekennzeichnet durch einen hohen Grad von beruflicher Bildung und Arbeitsplatzschutz; mittleren Grad von öffentlichen Ausgaben für Primar-, Sekundar-, und Hochschulen; und ein niedrige Ausgaben für Kindertagesstätten, Vorschulen, und aktive Arbeitsmarktpolitik, was sich in einem hohen Stand von Firmen- und Industrie-spezifischen Fertigkeiten und einem moderat-hohen Niveau von generellen Fertigkeiten am unteren Ende auswirkt.

Das liberale Regime zeichnet sich aus durch niedrige öffentliche Ausgaben für Kindertagesstätten, Vorschulen, aktive Arbeitsmarktpolitik, und berufliche Bildung; einem niedrigen Grad von Arbeitsplatzschutz; und moderate Ausgaben für Primar-, Sekundar, und Tertiärbildung. Private Ausgaben für höhere Bildung, und in einigen Ländern, für Kindertagesstätten sind beträchtlich in liberalen Regimen. Dieses Politikmuster wirkt sich in einem niedrigen Stand von spezifischen Fertigkeiten und einem niedrigen Grad von generellem Wissen am unteren Ende aus, führt aber zu einem Stand von generellem Wissen an der Spitze der vergleichbar mit den sozialdemokratischen Regimen ist.

Nach einem kurzen Abriss der historischen Entwicklung von Sozial- und Bildungspolitik in den USA und der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert versucht dieser Beitrag aufbauend auf eine Synthese der Theorie der Machtressourcen (Esping Andersen, 1990; Huber and Stephens,

2001) und der Varianten von kapitalistischen Produktionsregimen (Hall and Soskice 2000) diese Unterschiede und Gemeinsamkeiten anhand einer Analyse von öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildung und soziale Sicherheit herauszuarbeiten. Es zeigt sich, dass die Schweiz und die USA zu verwandten „Welten von Humankapitalbildung“ (Iversen 2005, Iversen und Stephens 2008) gehören, charakterisiert durch hohe private Investitionen für entweder generelle akademische Qualifikationen oder berufsspezifische Fertigkeiten, moderaten öffentlichen Ausgaben für Bildung, und niedriger sozialer Umverteilung. Als Erklärungsansatz für die Verwandtschaft von schweizerischer und US-amerikanischer Bildungs- und Sozialpolitik verweist der Beitrag zum Schluss auf eine Theorie von individuellen Präferenzen für soziale Sicherheit als Funktionen des Niveaus und der Zusammensetzung des persönlichen Humankapitals von Einzelpersonen.

## ***2. Historische Entwicklung von Sozialstaat und Bildungspolitik in den Vereinigten Staaten und der Schweiz***

Der Wohlfahrtsstaat in den Vereinigten Staaten, der nach Esping-Andersen nur ein „minimal, residual welfare regime“ darstellt, datiert mit der „New Deal“ Gesetzgebung Franklin D. Roosevelts Mitte der dreissiger Jahre und den „Great Society“ Gesetzen von Lyndon B. Johnson Mitte der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts. Roosevelts Social Security Act von 1935 führte die Alters-, Invaliden-, und Hinterbliebenenversicherung in den USA ein, und Johnsons „Medicare“ und „Medicaid“ Gesetze von 1965 schufen die gesetzliche Krankenversicherung für alte und arme Bürger der Vereinigten Staaten. Es dauerte aber nochmals fast fünfzig Jahre, bevor in den USA 2010 eine allgemeine und umfassende gesetzliche Pflichtversicherung beschlossen wurde, die im Jahr 2014 implementiert werden soll. Nach Manfred Schmidt (1998) rangiert die USA nach Gründungsjahren der Sozialpolitik auf dem vorletzten Platz unter den von ihm verglichenen hochentwickelten Industriestaaten, Rang 22, knapp vor Kanada.

### **Tabelle 1: Einführung von Kerngesetzen der Sozialversicherung in Ausgewählten Ländern hier einfügen**

Auch die Schweiz war ein Nachzügler bei der Einführung von Sozialgesetzen im Vergleich zu anderen kontinentaleuropäischen Ländern. Die Alters- und Hinterbliebenenversicherung (AHV) wurde 1947 durch eine Volkabstimmung verabschiedet und am 1. Januar 1948 eingeführt, mit seither 11 Revisionen. Die Krankenversicherung wurde in der

Schweiz auf meist freiwilliger Basis 1912 und obligatorisch erst 1996 eingeführt. Nach Manfred Schmidt (1998) rangiert die Schweiz auf der Basis der Gründungsjahre ihrer Sozialpolitik auf dem 21. Platz, also nur einen Platz vor den Vereinigten Staaten.

Im Gegensatz zu ihrer Rolle als „Laggard“ oder Nachzügler in der Sozialpolitik werden die Vereinigten Staaten als ein „Leader“ oder Vorreiter in der Bildungspolitik gesehen (Heidenheimer 1997). Abgesehen von bahnbrechenden Gesetzen wie den Morrill Land-Grant Acts von 1862 und 1890, die bundesstaatliches Land zur flächendeckenden Errichtung von staatlichen Universitäten bereitstellten, und Gerichtsentscheiden wie im sogenannten Kalamazoo Case von 1874, der die Erhebung von spezifischen Steuern für lokale Schulen erlaubte, waren die USA der Pionier bei der Einführung der integrierten Oberstufe oder „comprehensive high school“ schon vor Beginn des ersten Weltkrieges. Die USA waren auch der „Leader“ bei der Öffnung der Universitäten für breitere Gesellschaftsschichten mit dem sogenannten GI-Bill nach Ende des zweiten Weltkrieges und waren bis in die 1970er Jahre weltweit führend bei der prozentualen Rate von Studierenden innerhalb eines Geburtsjahrganges.

Die Schweiz hingegen führte die allgemeine Schulpflicht bei freiem Unterricht bereits 1874 ein, gefolgt von Bundeszuschüssen ohne Auflagen für die kantonalen Schulen im Jahr 1902, so dass sich die Schweiz bis zur Jahrhundertwende zu einem der führenden Staaten in Europa im Bezug auf die Schülerzahlen entwickelte, mit rund 80 Prozent der Kinder im Alter von fünf bis vierzehn Jahren in Primarschulen im Vergleich zu einem europäischen Durchschnitt von nur 65 Prozent (Hega, 1999). Aber bereits das Fehlschlagen der Errichtung einer Bundesuniversität Mitte des 19. Jahrhunderts und die Ablehnung eines eidgenössischen Schulgesetzes im Zuge des sogenannten Schulvogt Referendums von 1882, dass die Rolle des Zentralstaats in der Bildungspolitik stark einengte, schrieben die kantonale Dominanz in der schweizerischen Bildungspolitik (mit Ausnahme der Berufsbildung) fest. Diese Vorrangstellung der Gliedstaaten setzte sich mit dem Schulkonkordat von 1970, das auf freiwilliger Basis nur minimale kantonale Mindeststandards und Harmonisierung festschrieb, bis in die Gegenwart fort, obwohl mit dem Bildungsrahmenartikel in der revidierten Bundesverfassung 2006 und dem Harmonisierungs-Konkordat 2007 bedeutende Fortschritte zur Reform des schweizerischen Bildungssystems erzielt wurden (Hega, 2010).

## **Tabelle 2: Einführung und Erweiterung von Bildungsangeboten**

**hier einfügen**

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Schweiz in der Sozialpolitik immer Nachzügler war, vor allem auch unter den konservativen Regimen, während sie sich in der Bildungspolitik von einem Vorreiter im 19. Jahrhundert zu einem Nachzügler im 20. Jahrhundert wandelte. Aber es gibt Anzeichen, dass es Anfang des 21. Jahrhunderts vielleicht eine erneute Trendwende geben könnte und die Schweiz vor allem hinsichtlich der Qualität und der bildungspolitischen Koordination grosse Fortschritte gemacht hat.

Die Vereinigten Staaten galten in der Bildungspolitik vom Anfang bis fast zum Ende des 20. Jahrhunderts als ein Pionier, auch im Vergleich zu anderen liberalen Regimen, während sie in der Sozialpolitik schon immer ein Nachzügler waren. Seit den 1980er Jahren hat aber das Land seine Vorreiterrolle, vor allem bei der Öffnung der Hochschulen verloren und nimmt bei den Graduiertenraten nunmehr nur eine Mittelstellung ein (Goldin and Katz 2008).

### ***3. Bildung im Wohlfahrtsstaat***

Derzeit sind alle OECD-Länder mit einem Dilemma in der Bildungspolitik konfrontiert (Martins u.A. 2007; OECD-2008c). Einerseits versuchen Regierungen, Teilnahme an Bildung zu steigern, um die Kenntnisse und Fähigkeiten von Arbeitskräften zu erhöhen und die Staatsbürgerrechte und das Wohlfahrt der Bevölkerung zu verbessern. Zudem steht die Verbesserung der Bildungsbeteiligung von traditionell benachteiligten Gruppen hoch auf der politische Agenda aller OECD-Länder (Pechar und Andres, 2011). Auf der anderen Seite ist es zunehmend schwierig, ausreichende finanzielle Mittel bereitzustellen, um die Bedürfnisse eines wachsenden Bildungssystems zu decken. Die meisten OECD-Regierungen unterliegen fiskalischen Zwängen, die ihre Kapazität, öffentliche Ressourcen entsprechend zu erhöhen, stark begrenzen (Johnstone 2006).

Trotz der beträchtlichen Aufmerksamkeit, die in den letzten Jahren auf diese Probleme gerichtet war, gibt es wenig vergleichende Studien, die diese politischen Debatten innerhalb des sozialen Gesamtgefüges im jeweiligen Land untersuchen. Anhand einer vergleichenden Politikanalyse strebt dieses Papier eine solche Einbettung und Kontextualisierung der Bildungspolitik, vor allem der Hochschulpolitik, im Rahmen des Wohlfahrtsstaatsregimeansatzes an.

Der Schlüssel für eine sinnvolle vergleichende Analyse ist ein umfassendes Verständnis der Kompromisse oder Trade-Offs mit denen jedes Land konfrontiert wird, das versucht, sein

Bildungssystem zu erweitern. Es ist einfach nicht möglich, die folgenden Ziele gleichzeitig zu erreichen: niedrige Besteuerung, niedrige oder keine Studiengebühren, hohe nicht rückzahlbare Studienbeihilfen und eine hohe Studentenquote an ausreichend finanzierten Hochschulen. Politische Entscheidungen sind notwendig, um diese Ziele zu priorisieren, da alle von ihnen zumindest von einigen Interessengruppen unterstützt werden. Wie Länder sich mit diesen Trade-Offs auseinandersetzen und auf diese reagieren hängt weitgehend von ihren Wohlfahrtsregimen und den politischen Traditionen ab, in die diese eingebettet und auf die sie aufgebaut sind (Pechar und Andres, 2011). Unserer Ansicht nach bietet das Konzept der Wohlfahrtsstaatsregime ein nützliches analytisches Werkzeug, um die unterschiedlichen nationalen Politikansätze bei der Bildungsfinanzierung und –entwicklung zu verstehen.

### **3.1. Konzeptionelle Perspektiven**

Die Sozialpolitiken der westlichen Industrienationen variieren erheblich. Nach Hega und Hokenmaier (2002) „hat die spezifische Art ihrer Vorsorge für Gesundheit, Arbeitsunfälle, Arbeitslosengeld und Altersrenten wichtige Konsequenzen für die sozio-ökonomischen Möglichkeiten und Ergebnisse von Einzelpersonen und Gruppen. Die sozialen Programme eines Landes spiegeln die sozio-ökonomischen und politischen Institutionen, die Sie geprägt haben, wider.“<sup>(2)</sup><sup>1</sup> Die Kategorisierung und Klassifizierung der öffentlichen Sozialpolitiken nach Inhalt und Umfang führte zur Entwicklung von nationalen Profilen, die dann weiter zu einer Typologie von Wohlfahrtsstaatsregimen aggregiert wurden. Letzteres wurde erreicht durch die Generierung von Kategorien „entsprechend der Ähnlichkeit ihrer sozialen Programme, [und] aufgrund deren Tendenz, ähnliche und unverwechselbare öffentlichen Politiken zu produzieren“ (2). In diesem Papier wird die Typologie der Wohlfahrtsregime von Esping-Andersen (1990, 1999) angewendet. Obwohl auch andere Schemas entwickelt wurden, wird Esping-Andersens Typologie oft als ein „moderner Klassiker“ beschrieben (Arts und Gelissen 2002), die das Feld der Erforschung von Wohlfahrtsstaaten seit ihrer Entstehung beherrscht hat (Hicks und Kenworthy 2003). Wir bevorzugen diesen Ansatz, weil er eine komplexe Reihe von politischen Dynamiken, in die Staat, Markt und Familie eingebettet sind, beinhaltet. Esping-Andersen (1999) selbst argumentiert, ein solcher Ansatz „erlaubt die *Interaktion* zwischen jenen Bestandteilen, die zusammengenommen

---

<sup>1</sup> Alle Übersetzungen vom Englischen ins Deutsche durch den Autor.

den zeitgenössischen Wohlfahrtsstaat bilden“ (4). Es ist aber jenseits des Umfangs und der inhaltlichen Einschränkungen dieses Papiers, eine umfassende Diskussion der Literatur zu den Wohlfahrtsstaatsregimen vorzunehmen. Für solche Bewertungen, siehe z. B. Arts (2002) , Bradley (2003) Hicks (2003) , und Starke (2006).

### **3.2. Wohlfahrtsregime**

Esping-Andersen (1990) identifiziert drei Arten von Wohlfahrtsregimen die geprägt sind von bestimmten politischen Traditionen und die sich durch kohärente Muster der Sozialpolitik auszeichnen. Er beschreibt verschiedene Wohlfahrtsregime als „qualitativ verschiedene Vereinbarungen zwischen Staat, Markt und Familie“ (s. 26). Ein Schlüsselbegriff dieser Typologie ist „Dekommodifizierung,“ die „sich bezieht auf den Grad, in dem Einzelpersonen oder Familien einen sozial akzeptablen Lebensstandard unabhängig von ihrer Marktbeteiligung aufrechterhalten können“ (37). Das wichtigste Kriterium in Esping-Andersens Typologie ist die De-kommodifizierung durch Renten, Gesundheitsversorgung und Arbeitslosengeld (50). Die drei Typen von Wohlfahrtsstaaten sind:

***Liberale Wohlfahrtsregime*** (z. B. Kanada, USA, Australien, Neuseeland, Irland, und UK) zeichnen sich durch einen geringen Grad an Dekommodifizierung und eine starke Rolle für Märkte in der Produktion von Wohlfahrt aus. Im liberalen Regime hat der Staat nur eine residuale Funktion; das heißt „der Staat übernimmt Verantwortung nur, wenn die Familie und der Markt versagt; er versucht, seine Verpflichtungen auf marginale und bedürftige Gruppen zu begrenzen“ (Esping-Andersen-1990, s. 20) . Andere Merkmale sind der weit verbreitete Gebrauch von minimalen sozialen Unterstützungsleistungen für Empfänger mit niedrigem Einkommen, die auf ihre Bedürftigkeit geprüft werden (was oft zu Stigmatisierung beim Empfang solcher Sozialhilfen führt) und Subventionen für private Wohlfahrtseinrichtungen.

***Konservative Wohlfahrtsregime*** (z. B. Österreich, Frankreich, Deutschland, Niederlande, Italien, Schweiz, Belgien) zeichnen sich durch ein stark korporatistisches Erbe und ein Engagement zur Bewahrung von sozialen Strukturen und Hierarchien, und insbesondere der traditionellen Familie, aus. Sie werden von Sozialversicherungen zur Stuserhaltung dominiert. Konservativen Wohlfahrtsregime unterstützen die Erhaltung des Status Quo und seiner Ungleichheiten. Sozialen Rechte sind an Klasse, Status, und Arbeitsaufwand festgemacht. Der

primäre Anbieter der Sozialversicherung ist der Staat, während der Markt und private Versicherungen nur eine untergeordnete Rolle spielen.

*Sozialdemokratische (universale) Wohlfahrtsregime* (z. B. Dänemark, Norwegen, Schweden und Finnland) zeichnen sich durch universelle Sozialleistungen auf der Grundlage von Staatsbürgerschaft, gleichberechtigtem Zugang zu den Leistungen und Dienstleistungen auf hohem Standard, und einem hohen Grad an Dekommodifizierung aus. Sozial Absicherung ist universell und der Staat versucht, alle Bürger gleichermaßen und auf einem viel höheren Standard als dem minimal notwendigen zu behandeln. Ziel ist es, Individuen und Familien „einen sozial akzeptablen Lebensstandard unabhängig von Marktbeteiligung“ zu garantieren (Esping-Andersen-1990, s. 37), ohne individuelle Bestrebungen zu entmutigen oder die Gelegenheit für private sozio-ökonomischen Erfolg zu verweigern.

Diese Typologie wurde für die Auslassen der Bildung als Teil der Politiken von Wohlfahrtsregimen kritisiert. Obwohl Esping-Andersen (1990) seine Aufmerksamkeit und empirische Untersuchung eindeutig auf Einkommensniveau, Renten und Gesundheitsdienstleistungen beschränkt, erkennt er die Bedeutung der Bildung als Teil der Sozialpolitik an:

Welche sind dann die wichtigsten Dimensionen der Schichtungen von Wohlfahrtsstaaten? Abgesehen von seiner rein einkommensverteilenden Rolle formt der Wohlfahrtsstaat Klassen und Status in einer Vielzahl von Möglichkeiten. Das Bildungssystem ist ein offensichtliches und viel studiertes Beispiel, da es nicht nur die Mobilitätschancen von Einzel-personen prägt, sondern aus ihm heraus sich auch die gesamte Klassestruktur entwickelt... [Darüber], ist die Organi-sation der Sozialdienstleistungen, insbesondere für Frauen, entscheidend für die nationale Beschäftigungsstruktur. (Esping-Andersen 1990, s. 58; meine Übersetzung)

Im übrigen weist er darauf hin, dass, mit Ausnahme der Prüfung der Rolle von Bildung in Mobilitätsstudien, die Berufswahl in Bezug auf den Wohlfahrtsstaat weitgehend unerforscht ist (146). In seinen jüngeren Arbeiten behandelt er die Bedeutung der Bildung etwas direkter (Esping-Andersen 2009). Hokenmaier (1998), Hega und Hokenmaier (2002), sowie Opielka (2004) argumentieren hingegen, dass Bildungspolitik sowohl konzeptionell als auch empirisch in solche Analysen aufgenommen werden sollte. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde Hochschulbildung als wesentlicher Bestandteil einer kohärenten Wohlfahrtspolitik-Struktur (zusammen mit Gesundheitsversorgung, Bildung, Wohnraum und Beschäftigung) eingegliedert.

Obwohl sich die Sozialpolitik in den meisten OECD-Ländern zwischen den 1950er und -70er Jahren stark ausbreitete, blieben jedoch systematische Unterschiede bestehen. Laut Hokenmaier (1998) ist „Bildungspolitik ... eindeutig eine Komponente des nationalen Politikpakets; und sie ist nicht unabhängig von anderen sozialen Politiken“ (710). Hega und Hokenmaier (2002) behaupten, dass Bildung „nicht weniger als andere öffentliche Programme als ein Grundanspruch in den meisten westlichen Ländern anerkannt ist“ (2) da sie dem Individuum sozialen Aufstieg ermöglicht, seine Abhängigkeit von Lohnarbeit und Marktkräften reduziert, die Anhebung seines sozioökonomischen Status erlaubt, und somit seine gesamten Lebenschancen verbessert. Infolgedessen ist es weniger wahrscheinlich, dass besser ausgebildete Personen Ansprüche an soziale Sicherheitsnetze stellen; die verringerte Nachfrage wird wiederum den Druck auf die Wohlfahrtsstaaten vermindern, Einkommensunterstützung und andere soziale Programme bereitzustellen. Castles (1989) weist darauf hin, dass möglicherweise weil „die Bildung im Takt mit anderen Aspekten der öffentlichen Wohlfahrt marschiert“ (432), sie besondere Aufmerksamkeit als Teil der Wohlfahrtspolitik verdient. Esping-Andersen widmet sich in seinen späteren Arbeiten (1999) auch etwas mehr der Diskussion von Bildung und Fertigkeiten in Bezug auf Gleichheit. So lädt er „Bildungsexperten ein, ein praktikables System von Ausbildungsansprüchen zu entwerfen, das einem idealen postindustriellen Wohlfahrtsregime gerecht wird“ (184).

Da die Bildungspolitikarena so weitreichend ist, konzentrieren wir uns in diesem Papier in erster Linie auf höhere Bildung.<sup>2</sup> Insbesondere wollen wir prüfen, ob es eine konsistente Beziehung zwischen der Hochschulpolitik und den verschiedenen Wohlfahrtsregimen gibt und dabei untersuchen, ob es systematische Unterschiede gibt hinsichtlich (1) der Teilnahme an und der Absolventen von tertiären Bildungseinrichtungen,<sup>3</sup> (2) der Voraussetzungen für den Eintritt in den tertiären Bildungsbereich, (3) der Rolle der Regierung in Bezug auf die Finanzierung der Hochschulbildung, (4) der Studiengebühren und studentischen Finanzhilfen und -regelungen.

---

<sup>2</sup> Andere Autoren haben gezeigt, dass systematische Unterschiede zwischen Wohlfahrtsregime auf der sekundären Ebene vorhanden sind. Allmendinger & Leibfried (2003) identifizieren "vier Welten der Kompetenz-Produktion" auf der Grundlage der PISA-Daten, von denen drei mit Esping-Andersens Wohlfahrtsstaats-Typologie übereinstimmen. Sozialdemokratischer Regime kombinieren Kompetenzen auf hohem Niveau mit niedriger Variation. Liberale Regime haben beides; ein hohes Niveau und hohe Variation der Kompetenzen. Konservative Regime kombinieren niedriges Niveau mit hoher Variation der Kompetenzen.

<sup>3</sup> Wir verwenden die Begriffe höhere und tertiäre Bildung austauschbar.

Um das zu tun, müssen wir zuerst die konzeptionelle Dimension des „Trade-Offs“ in die Diskussion einzubringen.

### ***3.3. Das Trade-Off Argument***

Durch Hinzufügen von Bildung zum Gemisch der sozialen Wohlfahrtspolitiken, die von Ländern finanziert werden, können wir prüfen, ob und inwieweit die Bildungspolitik mit anderen Wohlfahrtspolitiken um öffentlichen Finanzmittel konkurriert. Eine kleine Auswahl von Literatur hat diese Beziehung belegt (Castles 1989; Hega und Hokenmaier 2002; Heidenheimer 1981; Hokenmaier 1998). In einer Analyse der langfristigen öffentlichen Politikrends in Europa und den USA kommt Heidenheimer (1981) zu dem Schluss, dass ein Trade-Off stattgefunden hat im Hinblick auf den Umfang, in dem Länder historisch entweder in Bildungsmöglichkeiten im öffentlichen Sekundarschulbereich oder in Sozialversicherungsprogramme investiert haben. Castles (1989) erklärt, dass die zwei Politikalternativen unterschiedliche Ziele haben. Während Sozialpolitiken wie Arbeitslosenversicherung und Altersrenten die Gleichheit von Bedingungen sicherstellen sollen, ist das Ziel der Bildungspolitik, die Chancengleichheit zu verbessern. Diese Trade-Off These trägt bei zur Erklärung des „Paradoxons“, dass, obwohl sich Liberale Regime durch mehr Ungleichheit in Bezug auf die meisten Indikatoren (z. B. Einkommen, Gini-Koeffizient, Wohneigentum) auszeichnen, sie sozial integrativer sind als konservative Regime in Bezug auf Schulbesuch und -abschluss auf allen Ebenen nach der Primarschule.

Wenn Ressourcen in die öffentliche Bildung anstelle von sozialen Programmen gesteuert werden, dann kann dies als eine alternative Wohlfahrtsstaatsstrategie angesehen werden (Castles 1989). Aber die historische Präferenz für bestimmte soziale Programme kann zu Schwierigkeiten führen, wenn eine Regierung in der Zukunft zu anderen Politiken wechseln will (Hega und Hokenmaier 2002). Hega und Hokenmaier fügen hinzu, dass Länder, die Bildungsmöglichkeiten im Sekundar- und höheren Schulbereich begünstigen damit signalisieren, dass „öffentliche Sicherheitsnetze nur als vorübergehende Unterstützung existieren um die Auswirkungen des extremen sozioökonomischen Wandels abzumildern, und nicht um den Einzelnen von jedem Lebensrisiko, vom gesellschaftliche Wettbewerb und von den Marktkräften zu schützen“ (4). Auf diese Weise wird größere Eigenständigkeit des Einzelnen ermutigt – und erwartet – und Bildung dient dazu, das Individuum mit dem notwendigen Humankapital auszustatten, um im Markt erfolgreich zu sein.

Einige Autoren haben versucht, die Trade-off-Hypothese mit Esping-Andersens Theorie der drei verschiedenen Wohlfahrtsregime zu verküpfen, mit der Behauptung, dass bestimmte Tendenzen in der Bildungspolitik mit Esping-Andersens Typen von Wohlfahrtsstaatsregimen in Einklang stehen. Wir stimmen mit Hega und Hokenmaier (2002), Wilkens (k.D.), Horn (2007), und Pechar und Andres (2011) überein, dass es eine nützliche Übung ist, diese Typologie anzuwenden in Bezug auf die Frage, ob es einen Trade-Off zwischen öffentlichen Fördermitteln für die Bildung und anderen sozialen Programme in Wohlfahrtsstaaten gibt. In diesem Papier wollen wir entlang der von Hega und der Hokenmaier (2002) vorgegebenen Linie der Untersuchung und aufbauend auf ihre Schlussfolgerungen erforschen, welche Zusammenhänge es gibt zwischen Wohlfahrtsregimen, der Bildungsexpansion, und damit eventuell verbundenen Trade-Offs.

### ***3.4. Forschungsdesign***

Um unseren analytischen Rahmen zu prüfen, stellen wir zuerst einige Hypothesen auf. Erstens erwarten wir, systematische Unterschiede in der Teilnahme an Bildung zwischen den verschiedenen Wohlfahrtsregimen zu finden. Wir erwarten, dass konservative Regime den Ausbau der Hochschulbildung einschränken. Der Hauptgrund ist die starke Präferenz – eingebettet in die institutionellen Regelungen der konservative Regime – für die Erhaltung der sozialen Ordnung. Daher sind Bildungschancen stark mit „sozialen Statusschichten.“ verknüpft<sup>4</sup> Folglich praktizieren diese Regime eine ausgeprägte Art von „gesponserter Mobilität“ (Turner 1960). Das heißt, das „Potenzial“ der jungen Generation wird in einem sehr frühen Alter identifiziert und „high Potentials“ werden ermutigt, in der akademischen Spur zu bleiben, die auf die höchsten akademischen Abschlüsse zuführt; zur gleichen Zeit werden die Ambitionen der Anderen entmutigt und Sie werden auf weniger ambitionierte Bildungsmöglichkeiten verwiesen (z. B. praktisch orientierte Ausbildungs-wege in der Sekundarstufe und frühe berufliche Spezialisierung für die Mehrheit der Altersgruppe).

---

<sup>4</sup> Das Konzept der sozialen Statusschichten bezieht sich auf die breiten Gesellschaftsspaltungen in der Geschichte Europas. Ursprünglich unterschied das Konzept Adel, Klerus und Gemeine Leute;. In der heutigen Gesellschaft bezieht es sich auf die nahezu undurchlässigen sozialen Unterschiede zwischen den oberen, mittleren und unteren Klassen in einigen Ländern (Cox 1945) welche Allmendinger und Leibfried (2003) als Beibehaltung der "traditionellen feudalen Vorstellung von Klasse" beschreiben (63).

Wir vermuten, dass liberale und sozialdemokratische Wohlfahrtsregime sich beide vom konservativen Ansatz unterscheiden indem sie die Expansion der Tertiärstufe unterstützen mit dem Ziel der Erweiterung von Humankapital und aus Gleichheitsgrundsätzen. Daher erwarten wir einen vergleichsweise langen Zeitraum des integrierten Schulbesuchs, wenig (oder gar keine) Schwerpunktlegung auf berufliche Ausbildung in der Sekundarstufe, und, als Folge, eine hohe Zahl von Einschreibungen und Abschlüssen auf der tertiären Ebene. Allerdings erwarten wir auch Unterschiede zwischen beiden Regimen:

- Liberale Regime fördern uneingeschränkte menschliche Kapitalschöpfung, Sie betonen, individuelle Leistung und Verantwortung, und die Weiterentwicklung auf ein hohes Niveau von Bildung, auf der Grundlage von meritokratischen Kriterien (Turner 1960) . Bildung ist tendenziell sozialintegrativ, durch die Förderung hoher Wünsche und Erwartungen (z. B. durch Ermöglichung von zweiten und dritten Chancen) und durch die Förderung der sozialen Mobilität. Die Ermutigung der sozialen Mobilität dient auch dazu, Konflikte über soziale Ungleichheiten zu verringern. Es gibt sehr wenig (falls überhaupt vorhanden) ‚social engineering‘ und Anpassung von individuellen Ambitionen an gesellschaftliche Bedürfnisse. Allerdings geht die starke Betonung von Individualrechten Hand in Hand mit dem Erfordernis großer finanziellen Anstrengungen von Einzelpersonen, wie sie von keinem anderen Regime erwartet werden (Pechar und Andres, 2011).
- Sozialdemokratische Regime streben ein delikates Gleichgewicht zwischen individuellen Rechten und der kollektiven Ordnung an. Diese kollektive Ordnung ist nicht (wie bei den konservativen Regimen) die der etablierten Hierarchie der „sozialen Statusschichten,“ sondern eher eine Vorstellung von „öffentlicher Wohlfahrt“ konstruiert durch rationale Politikentscheidungen. Daher ist die Bildung von Humankapital eingebettet in eine übergreifende Sozial- und Arbeitsmarktpolitik (z. B. staatliche wirtschaftliche und soziale Planung, aktive Arbeitsmarktpolitik, öffentliche Verantwortung für Vollbeschäftigung, die Bereitstellung von Arbeitsplätzen mit hoher Qualität im öffentlichen Sektor).

Ein höherer Grad von tertiärer Bildungsbeteiligung verlangt ein höheres Niveau an Finanzierung. Daher betrachten wir verschiedene Indikatoren für die Finanzierung des Tertiärbereichs. Erstens vermuten wir, dass Liberale Regime einen hohen Prozentsatz der

gesamten öffentlichen Ausgaben und des BIP für Hochschulbildung, ausgeben, während in konservativen Regimen beide Indikatoren niedriger sind. Wir vermuten, dass sozialdemokratischer Regime eine mittlere Position einnehmen. Zweitens fragen wir, in welchem Ausmaß die Finanzierung der tertiären Bildung von öffentlichen oder privaten Quellen bereitgestellt wird. Basierend auf der Beobachtung von einer starken Tendenz zur Dekommodifizierung in sowohl christlichdemokratisch-konservativen als auch sozialdemokratischen Regimen, erwarten wir keine oder nur sehr geringe private Beiträge der Studierenden, während wir aufgrund des marktwirtschaftlichen Ansatzes in Liberalen Regimen hohe Beiträge von Privatpersonen erwarten würden. Das Kombinieren der zwei beschriebenen Dimensionen führt uns zu folgender Matrix:

Konservative Regime: niedrige oder mittlere öffentliche Ausgaben – geringe oder keine Studiengebühren

Sozialdemokratische Regime: hohe öffentlichen Ausgaben – keine Studiengebühren

Liberalen Regime: mittlere/hohe öffentliche Ausgaben – hohe Studiengebühren

Schließlich argumentieren wir, dass die unterschiedlichen Einstellungen in bezug auf tertiäre Expansion mit Unterschieden in studentischen Beihilfen einhergehen. Jede Gesellschaft, die ernsthaft die Bildung von Humankapital auf der tertiären Ebene fördern will, muss Massnahmen bereitstellen, die Schülern aus Familien mit mittleren und niedrigen Einkommen helfen, ihre Lebenshaltungskosten während längerer pädagogischer Studien zu tragen. Allerdings macht ein restriktiver Ansatz zur tertiären Expansion die Bereitstellung von studentischen Beihilfen weniger dringlich. Daher erwarten wir in liberalen und sozialdemokratischen Regimen komplexere Systeme (einschließlich von Krediten), die einem hohen Prozentsatz der eingeschriebenen Studenten ermöglichen, von Beihilfen verschiedener Arten zu profitieren. In konservativen Regimen erwarten wir einen weniger hochentwickelten Ansatz für studentische Finanzbeihilfen und einen geringeren Anteil von Begünstigten. Wenn wir unseren Blick auf Kredite werfen, würden wir Unterschiede zwischen liberalen und sozialdemokratischen Regimes erwarten, wobei erstere viel mehr „marktgerecht“ sind als letztere und folglich zu höheren Schuldenlasten von Studenten führen.

Auf der Grundlage von diesen Beobachtungen erwarten wir, Beweise für einen uneingeschränkten Humankapital-Ansatz in liberalen Regimen und für einen eingeschränkten menschlichen Kapital-Ansatz in konservativen Regimen zu finden. Für sozialdemokratischer Regime erwarten wir, dass sie versuchen, individuelle Ambitionen zur Humankapitalbildung mit Sozial- und Wohlfahrtsstaatspolitik in Einklang zu bringen. Um dies zu prüfen, verwenden wir die von der OECD veröffentlichten Indikatoren.

Zuerst betrachten wir vier Indikatoren der *Teilnahme im tertiären Bildungsbereich*.<sup>5</sup> Diese Indikatoren geben gemeinsam einen Anhaltspunkt über den Grad der massenhaften Verbreitung des tertiären Bildungssystems. Da Daten verfügbar sind, um die tertiären Bildungsniveaus von verschiedenen Altersgruppen zu vergleichen, bewerten wir darüber hinaus die Änderungen im Ausbau der Hochschulbildung im Laufe der Zeit durch die Berechnung der Differenz des Bildungserfolgs zwischen den Altersgruppen der 25-34 und der 25-64 jährigen.

- Eintrittsraten in die tertiäre Bildung;
- Absolventenquoten der tertiären Bildung;
- Anteil der erwachsenen Bevölkerung im Alter von 25-34, die einen höheren Bildungsabschluss erreicht haben;
- Anteil der erwachsenen Bevölkerung im Alter von 25-64, die einen höheren Bildungsabschluss erreicht haben;

Zweitens, verwenden wir vier *vortertiäre* Indikatoren als Masseinheiten der Voraussetzungen für den Eintritt in den tertiären Bildungsbereich. Diese Indikatoren sind Masseinheiten der gegebenen Vorbedingungen, die das Ausmaß bestimmen, das Studenten die nächsten Bildungsbereiche erreichen können. Zum Beispiel ist das frühe Selektieren, bestimmt durch das Alter der ersten Auswahl für die höheren Ebenen der Bildung. ein wirksames Instrument der sozialen Auswahl, dass Einzelpersonen an Institutionen weitergeleitet werden, die wiederum weitgehend ihre Chancen im zukünftigen Leben bestimmen werden. Der Anteil einer Altersgruppe, der im allgemeinen oder beruflichen Sektor des Bildungssystems eingeschrieben ist, illustriert den Anteil, der potenziell eine Hochschulausbildung erlangen wird, oder umgekehrt, ist ein Indikator für diejenigen die für eine frühe berufliche Spezialisierung bestimmt

---

<sup>5</sup> Diese und die folgenden Deskriptoren wurden direkt aus OECD-Berichten (OECD-2005, 2006a, 2007, 2008a) übernommen.

sind. Die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler in berufsbildenden Programmen sich später im tertiären Bildungsbereich einschreiben werden ist kleiner als die derjenigen in allgemeinen Programmen. Die Erwartung zur Teilnahme an ISCED Ebenen 5A oder 6 ist ein Indikator der die Ambitionen der Studenten, welche durch das kulturelle „Klima“ und die Erwartungen der Gesellschaft geformt sind, widerspiegelt. Die Indikatoren, die wir benutzen sind wie folgt:

- Frühestes Alter in dem Selektion stattfindet;
- Anteil der Altersgruppe in allgemeinen Programmen der Sekundarstufe II<sup>6</sup>
- Anteil der Altersgruppe in berufsbildenden Programmen der Sekundarstufe II;
- Anteil der Studenten, von denen erwartet wird, dass sie die ISCED Niveaus 5A oder 6 abschliessen.

Drittens, untersuchen wir die Auswirkungen dieser unterschiedlichen Wohlfahrts- (und Bildungs-) Regimes auf die *Finanzierung der tertiären Bildung*, wobei wir die drei unten separat angegebenen Indikatoren verwenden:

- Ausgaben für öffentliche tertiäre Bildungseinrichtungen als Prozentsatz der gesamten öffentlichen Ausgaben.

Dieser Indikator signalisiert das Ausmaß der Priorität, die die tertiäre Bildungspolitik im Rahmen der Regierungspolitik hat.

- Ausgaben für öffentliche tertiäre Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP.

Dieser Indikator ist ein Maß für den Umfang der öffentlichen tertiären Bildungsausgaben in Bezug auf den Reichtum eines Landes.

- Ausgaben aus öffentlichen und privaten Quellen für tertiäre Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP.

Dies sind die Maßzahlen für (a) das Ausmaß der Ausgaben im tertiären Bildungsbereich im Bezug auf den Reichtum eines Landes, und (b) den Anteil der öffentlichen und privaten Quellen für diese Ausgaben.

Schließlich betrachten wir die verschiedenen *Muster der Studiengebühren* und *Studentischen Beihilfen*. Hier verwenden wir die folgenden Indikatoren:

---

<sup>6</sup> Der Anteil der Altersgruppe, der in der allgemeinen oder beruflichen Bildung eingeschrieben ist, ist ein Teil der gesamten Einschreibungen in der Sekundarstufe II. Diese zwei Zahlen summieren sich nicht notwendigerweise auf 100% weil in einigen Ländern Studenten zusätzlich auch in „berufsvorbereitenden“ Programmen eingeschrieben sind.

- Geschätzte durchschnittliche jährliche Studiengebühren, die von Tertiär-Typ A öffentlichen Bildungseinrichtungen erhoben werden (tatsächliche Beträge in US-Dollar).
- Anteil von Studierenden mit Darlehen;
- Jährlicher Bruttobetrag der Darlehen, die jedem Studenten zur Verfügung stehen (tatsächlicher Betrag in US-Dollar);
- Anteil der Absolventen mit Schulden;
- Durchschnittliche Höhe der Schulden bei Abschluss in US-Dollar.

Wir benutzen diese Daten, um die verschiedenen Dimensionen der Hochschulbildung im Rahmen der wohlfahrtsstaatlichen Arrangements in jedem Land systematisch zu beleuchten. Wir haben 16 der 18 Länder, die Esping-Andersen verwendete, ausgewählt (Esping-Andersen-1990)<sup>7</sup> und organisieren unsere Analysen um seine drei verschiedenen Arten von Wohlfahrtsstaaten: konservative Wohlfahrtsstaaten (Österreich, Frankreich, Deutschland, die Niederlande, Italien, Schweiz, Belgien), liberale Wohlfahrtsstaaten (Kanada, USA, Australien, Neuseeland und UK) und sozialdemokratische (universelle) Wohlfahrtsstaaten (Schweden, Dänemark, Norwegen und Finnland). Wir verwenden die Daten, die oben beschrieben wurden, um die „Logik“ der Beziehungen zwischen Teilnahme an Hochschulbildung, vor-tertiärer Eignungsvoraussetzungen, Bildungsfinanzierung und Ebenen der Studiengebühren und studentischer finanzieller Beihilfen zu zeigen.

Wir sind uns bewusst, dass mehrfach Erweiterungen für Esping-Andersens ursprünglichen Modell vorgeschlagen wurden. So schlagen beispielsweise Mills und Blossfeld (2003) eine fünffache Typologie vor, um nach Hinzufügen von zwei Kategorien auch die *familienorientierten* Regime der südlichen Länder (z.B. Italien und Spanien) und die *postsozialistischen* Wohlfahrtsregime der ehemaligen sozialistischen Länder Osteuropas zu berücksichtigen. In ähnlicher Weise hat Castles (1993) erklärt, dass das liberale Regime weiter unterteilt werden sollte, um die besondere Rolle der Arbeiterbewegungen in der politischen Geschichte einiger Länder zu berücksichtigen. Allerdings hat Esping-Andersen (1999) diese Bedenken angesprochen und gezeigt, dass die Erklärungsvorteile die durch die Erweiterung der Anzahl der Kategorien eine Frage der „größeren Raffinesse, weiteren Nuancierung, und mehr Präzision“ ist (1999, s. 92),

---

<sup>7</sup> Japan wurde von dieser Analyse ausgeschlossen weil die Traditionen der asiatischen Länder eine gesonderte Analyse verdienen. Weil die raschen sozialen und ökonomischen Veränderungen in Irland die Analyse verzerren könnten, wurde auch dieses Land nicht einbezogen.

aber nicht der zusätzliche Dimensionalität. In diesem Papier begrenzen wir unsere Analyse auf Esping-Andersens ursprünglichen Rahmen von drei Regimes. Weil wir uns jedoch auf den tertiären Bildungsbereich konzentrieren und deshalb Indikatoren verwenden, die sich von denen früherer Analysen unterscheiden, könnten die Ergebnisse darauf hindeuten, dass eine Erweiterung dieses Analyserahmens gerechtfertigt wäre. Wir nehmen dieses Thema in der Diskussion später auf.

#### **4. Ergebnisse**

Die OECD Indikatoren bilden die kohärenteste und zuverlässigste Datenbasis für internationale Vergleiche in der Bildung. Allerdings ist diese Datenbank bei weitem nicht perfekt. Nicht alle Länder haben Daten für alle Indikatoren bereitgestellt, die wir in diesem Vergleich verwenden wollten. Einige Indikatoren sind schwer zu interpretieren. Trotz ihrer Beschränkungen können diese Daten für eine erste Bewertung der Richtigkeit unserer Hypothesen dienen. Die Daten sind in den Tabellen 3 bis 6 zusammengefasst.

Die meisten Daten wurden dem 2008 OECD *Education at a Glance* entnommen (OECD 2008a) . Gelegentlich ergänzen wir fehlende Daten aus diesem Bericht mit Daten, die in den 2006 und 2007-Berichten verfügbar sind (OECD 2007, 2006a) . Darüber hinaus, wenn es vernünftig ist, dies zu tun, ergänzen wir fehlende OECD Indikatoren wie oben angegeben mit Indikatoren von Usher (Usher 2005) über Unterricht und finanzielle Unterstützung von Schülern, und mit Daten von Vossensteyn (2004) über Studiengebühren und finanzielle Beihilfen für Studenten. Ein vollständigeres Datenprofil erlaubt eine gründliche Prüfung der Arten von Finanzhilfe für Schüler und Studenten, die von diesen Ländern bereitgestellt wird. Daten aus anderen Quellen als der OECD 2008-Bericht werden in den Tabellen identifiziert.

In Tabellen 3 bis 6 beobachten wir, dass es breite Variation innerhalb jeder der drei Gruppen und eine erhebliche Menge der Überlappung zwischen den verschiedenen Regimen gibt. Dennoch, es gibt eine Entsprechung zwischen den Indikatoren und Wohlfahrtsregimen.

Eine Untersuchung der Einschreibungs- und Bildungsabschluss-Muster (Tabelle 3) ergibt, dass konservative Regime im Bezug auf Expansion des Tertiärbereichs eindeutig am Schluss sind, wobei die Niederlande eine Art Ausreißer darstellen, während die Liberalen Regime an der Spitze sind. Einschulungsraten in den tertiären-Typ A Bildungssektor variieren zwischen 35-58 % in konservativen Regimen, zwischen 59-76 % in sozialdemokratischen Regimen sowie zwischen 57-

84 % in liberalen Regimen. Dieses Muster besteht auch bei Absolventenquoten (Tertiär-Typ A), die in konservativen Regime zwischen 21-43 % variieren, in sozial-demokratischen Regimes zwischen 41-48 % und liberalen Regimen zwischen 36-59 %. Absolventenquoten aus tertiären-Typ B Institutionen reichen von 7-19 % in konservativen Regime, 0-10 % in sozialdemokratischen Regimen und 10-24 % in liberalen Regimen. Die Quote der erwachsenen Bevölkerung im Alter von 25-34 mit Tertiär-Typ A Abschlüssen reicht von 13-34 % (konservativ), über 29-40 % (sozialdemokratisch), zu 29-35 % (liberal). Die Vergleichszahlen für Tertiär-Typ B Abschlüsse sind 1-22 %, 2-0 % und 5-26 %.

Die langfristige Auswirkung der Bildungsexpansion kann bewertet werden durch Untersuchen des Anteils der Bevölkerung im Alter von 25-64 mit tertiären Bildungsabschlüssen. Auch hier ist der Anteil mit Tertiär-Typ A Abschlüssen innerhalb der konservativen Länder gering (10-28 %) im Vergleich mit sozialdemokratischen (19-31 %) und liberalen Regimen (22-35 %). Auch diejenigen im Alter von 25-64 mit Tertiär-Typ B Level Abschlüssen sind sowohl in konservativen und sozialdemokratischen Regimen niedrig. Im Gegensatz dazu gibt es große Unterschiede bei den Ländern innerhalb der liberalen Regime-Gruppe. Im Vergleich zu der Altersgruppe der 25-64-jährigen haben nur zwei konservative Länder (Frankreich und Belgien) einen erheblichen Anstieg des Anteils der 25-34-jährigen, die an tertiärer Bildung teilnehmen, erlebt. Der Anteil der Altersgruppe der 25-34 jährigen mit Tertiär-Typ A Bildungsabschlüssen bleibt in diesen Ländern relativ niedrig. Die USA hat null-Wachstum erlebt. Allerdings ist die Gruppe der 25-64 jährigen dieses Landes die am besten ausgebildete, verglichen mit der gleichen Altersgruppe in allen Ländern die in die Analyse einbezogen wurden. Mit anderen Worten, die postsekundären Expansion ist in den U.S.A. viel früher aufgetreten<sup>8</sup> (siehe OECD 2008a, Chart A1.3, S. 32).

**Tabelle 3: Indikatoren für die Partizipation im Tertiären Bildungssektor in  
Ausgewählten OECD Ländern hier einfügen**

Diese systematischen Unterschiede auf der tertiären Ebene sind vorhersehbar weil sie sich bereits in früheren Phasen von Bildungskarrieren abzeichnen. Tabelle 2 veranschaulicht, dass die Aufteilung in verschiedene Schulzüge viel früher in konservative Regimen beginnt als in liberalen und sozialdemokratischen Regimen. Zudem erwarten in konservativen Regimen nur 18-41 % der

---

<sup>8</sup> Goldin und Katz (2008) haben gezeigt, dass die USA der Pionier der tertiären Expansion waren, aber seit den 1980er Jahren Momentum verloren haben.

Schüler im Alter von 15 Jahren, die ISCED Ebene 5A/6 abzuschließen, verglichen mit 26-52 % in sozialdemokratischen Regimen und 32-64 % in liberalen Regimen. Der Anteil der Studenten, die in der oberen Sekundarstufe allgemeine Studien belegen, variiert jedoch erheblich sowohl innerhalb und zwischen Regimen, von 22-57 % (konservative), 35-52 % (sozialdemokratische) bis zu 38-100 % (liberale Regime). Der Anteil der Studenten im oberen berufsbildenden Sekundarsektor variiert ebenso zwischen den Regimen, aber er ist insgesamt erheblich niedriger in liberalen Regimen.

**Tabelle 4: Indikatoren für die Vor-Tertiären Bildungssektoren in Ausgewählten OECD Ländern hier einfügen**

Diese systematische Unterschiede der Indikatoren, die auf verschiedene Ebenen der tertiären Expansion und ihre Voraussetzungen hinweisen, sind konsistent mit den Unterschieden auf der Ebene der Finanzierung. Im Einklang mit Einschreibungs- und Graduierungsraten, zeigt Tabelle 5 die Palette der Ausgaben für die tertiäre Bildung. Das Muster ist eines von niedrigen Beiträgen in konservativen Regimen und höheren Beiträgen in sowohl liberalen und sozialdemokratischen Regimen. Beispielsweise sind öffentliche Ausgaben für tertiäre Bildung als Prozentsatz der gesamten öffentlichen Ausgaben in konservative Regime niedrig (1,6-3,3 %), mäßig in liberalen Regimen (2,7-4,8 %) und hoch in sozialdemokratischen Wohlfahrtsregimen (3,5-5,3%). Öffentliche tertiäre Bildungsausgaben als Prozentsatz des BIP spiegeln diese Erkenntnisse mit 0,8-1,5 % in konservativen Regimen, 1,1-1,7% in liberalen Regimen, und 1,9-2,4 % in sozialdemokratischen Wohlfahrtsregimen wieder. Hinsichtlich der gesamten Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP auf der tertiären Ebene, sind diese in liberalen Regimen am höchsten (1,3-2,9 %), gefolgt von sozialdemokratischer Regimen (1,3-1,7%), und dann konservativen Regimen (0,9-1,4 %). Wenn wir zwischen privaten und öffentlichen Ausgaben unterscheiden, wird klar, dass das außergewöhnlich hohe Niveau der tertiären Ausgaben in einigen liberalen Ländern (vor allem Nordamerika) nur durch sehr hohe private Beiträge ermöglicht wird. Private Ausgaben für die tertiäre Bildung als Anteil des BIP sind moderat in konservativen Regimen (0,1-0,3) und sogar noch niedriger in sozialdemokratischen Regimen (0,1-0,2). Im Gegensatz dazu gibt es große Unterschiede in liberalen Ländern (0,4-1,9). Allerdings ist es bemerkenswert, dass das UK mit dem niedrigsten Prozentsatz selbst den höchsten Prozentsatz von jedem anderen Regime überschreitet. Die USA sind außergewöhnlich, weil dort die private Ausgaben öffentliche Ausgaben überschreiten.

**Tabelle 5: Bildungsausgaben in Ausgewählten OECD Ländern**  
**hier einfügen**

Der wichtigste Aspekt bei den privaten tertiären Ausgaben sind die Studiengebühren. Die durchschnittlichen jährlichen Studiengebühren in den liberalen Regimen variieren zwischen 1,859 und 5,027 US Dollar. In konservativen Regimen variieren sie zwischen 330 und 1,873 USD. Sozialdemokratische Regime erheben hingegen keine Gebühren (Tabelle 6). Das relativ hohe Niveau der Ausgaben in sozialdemokratischen Regimen spiegelt sich in den hohen öffentlichen Ausgaben für die tertiäre Bildung in Prozent des BIP wieder (siehe Absatz oben), während die Schwankung in konservativen und liberalen Regimen ähnlich ist. Diese Befunde unterstützen unsere Finanzierungsmatrix-Hypothese; das heißt, konservative Regime haben niedrige/mittlere öffentliche Ausgaben in Kombination mit niedrigen/null Studiengebühren. Sozialdemokratische Regime haben hohe öffentliche Ausgaben und keine Studiengebühren. Liberale Regime kombinieren niedrige/mittlere öffentliche Ausgaben mit hohen Studiengebühren. Konservative und sozialdemokratische Regime teilen eine starke Tendenz zur Dekommodifizierung, deshalb erheben sie keine oder nur niedrige Studiengebühren. Sozialdemokratische und liberale Regime teilen die Verpflichtung zur Expansion der Hochschulbildung; daher müssen sie ausreichende Ressourcen bereitstellen, aber die Quellen für die Finanzierung der tertiären Bildung unterscheiden sich.

**Tabelle 6: Indikatoren für ... Tertiären Bildungssektor in Ausgewählten OECD Ländern**  
**hier einfügen**

Die Verpflichtung zur tertiären Expansion erfordert ausreichende Mittel für die studentische Ausbildungs-beihilfe. Laut der OECD (2008a) ist

eine zentrale Frage in vielen OECD-Ländern, ob Subventionen für Haushalte in erster Linie in Form von Zuschüssen oder Darlehen bereitgestellt werden sollten... Befürworter von Studentendarlehen argumentieren, dass Geld für Kredite weiter reicht: Wenn der für Zuschüsse ausgegebene Betrag dazu verwendet würde, um stattdessen Darlehen zu garantieren oder zu subventionieren, würde Studenten mehr Hilfe zur Verfügung stehen und der Zugang sich insgesamt erhöhen. Darlehen verlagern einige der Kosten der Bildung auch auf diejenigen, die am meisten von Bildungsinvestitionen profitieren. Gegner von Darlehen argumentieren, dass Studentendarlehen weniger wirksam sind als Zuschüsse, Studenten mit niedrigem Einkommen zu ermutigen, ihre Ausbildung zu verfolgen. (Übersetzung durch Autor, 275)

Die OECD-Daten zeigen eine klare Beziehung zwischen der Verfügbarkeit der Studentendarlehen auf der einen Seite und der Höhe der öffentlichen finanziellen Beihilfen für Studenten auf der anderen Seite. Von allen in diesem Papier behandelten Länder überschreiten nur diejenigen mit Darlehensschemen den OECD-Durchschnitt von öffentlichen Studentenbeihilfen als Prozentsatz der gesamten öffentlichen Ausgaben für tertiäre Bildung (Tabelle 6). Aufgrund von ein paar Ausreißern existiert Variation innerhalb aller Wohlfahrtsregime; ein klares Muster kann jedoch identifiziert werden. In den konservativen Regimen variieren öffentliche Studenten-beihilfen als Prozentsatz der gesamten öffentlichen Ausgaben für tertiäre Bildung von 2,4 % bis 27,7 %. Nur die Niederlande (merklich) und Deutschland (geringfügig) überschreiten den OECD-Durchschnitt von 17,6 %. Dies sind die einzigen Länder innerhalb der konservativen Familie die öffentliche Darlehensprogramme zur Verfügung stellen. In den liberalen Ländern reichen Studentenbeihilfen von 14,4 % bis 32,3 % der gesamten öffentlichen Tertiärbildungsausgaben. In allen liberalen Ländern sind öffentliche Darlehenssysteme verfügbar; Alle außer Kanada geben mehr aus als der OECD-Durchschnitt. Die sozialdemokratischen Regimes geben den höchsten Prozentsatz ihrer tertiären Ausgaben für studentische Beihilfen aus (16,6 % - 42,6 %). Finnland, wo Darlehen nur eine marginale Rolle spielen, ist ein Ausreißer; daher liegt es leicht unter dem OECD-Durchschnitt.

Wir können folgern, dass Darlehen in Ländern vorherrschen, die der tertiären Expansion verpflichtet sind. Da kein Land es sich leisten kann, eine große Anzahl von Studenten nur durch nicht rückzahlbare Stipendien zu unterstützen (ein Muster der Unterstützung, das in der Ära der Eliten-Hochschulbildung vorherrschend war, als die Zahl der Studenten, die Unterstützung beantragten, klein blieb), haben sozialdemokratische und liberale Regime eine Vielzahl von studentischen Darlehenssystemen entwickelt. Umgekehrt spielen in konservativen Regimen, wo die Expansion weniger fortschritt, Darlehen nur eine weniger wichtige oder überhaupt keine Rolle. Wie erwartet, schliessen über 50 % der Studenten in liberalen Regime ihr Studium mit Schulden ab und die durchschnittliche Höhe der Schulden beim Abschluss ist hoch (d. h. mehr als 14.000 USD). Jedoch, im Gegensatz zu unseren Hypothesen, hat auch ein hoher Anteil an Studenten aus sozialdemokratischen Ländern eine hohe Verschuldungslast und die durchschnittliche Höhe der Studentenschulden ist hoch. Finnland ist die Ausnahme.

Durch das Kombinieren von Studiengebühren und Daten zu Studentenbeihilfen, hat die OECD vier Muster identifiziert, die sich stark an der Wohlfahrtsregime-Typologie anlehnen. Wir

können die OECD-Ergebnisse wie folgt zusammenfassen<sup>9</sup>: das erste Muster, definiert als „keine oder niedrige Studiengebühren, aber sehr großzügige Studentenunterstützungs-Systeme“ (OECD-2008, 272), besteht in den nordischen Ländern. Das zweite Muster, das durch ein „hohes Niveau von Studiengebühren und gut entwickelten Studentenunterstützungs-Systeme“ definiert ist (273), umfasst die liberalen Länder und – als ein Ausreißer – die Niederlande.<sup>10</sup> Schließlich bilden die anderen konservativen Länder ein Muster, das als „niedriges Niveau von Studiengebühren und weniger entwickelten Studentenunterstützungs-Systeme“ definiert ist (274).

### ***5. Diskussion***

So weit hat die Analyse gezeigt, dass es Grund gibt zu der Annahme, dass die drei Wohlfahrtsregime sich hinsichtlich der Teilnahme an Hochschulbildung, vor-tertiären Voraussetzungen, Bildungsfinanzierung und Höhe der Studiengebühren und der Kreditaufnahme unterscheiden. Unsere Analysen verdeutlichen eine spezifische Beziehung zwischen Wohlfahrtsregime und Muster der Bildungspolitik. Darüber hinaus unterstützen unsere Erkenntnisse die Trade-off-Hypothese, die behauptet, dass es einen Zielkonflikt gibt zwischen der Schaffung von Chancen in tertiären Bildungseinrichtungen und Investitionen in die Sozialversicherungsprogramme. Die Ergebnisse bestätigen, dass Länder, die auf die Gleichstellung der Verhältnisse zielen, weniger investieren als Länder, die entweder nach der Verbesserung der Chancengleichheit oder der Verbesserung sowohl der Chancengleichheit als auch Verhältnisse streben. Wir werden nun die Vor- und Nachteile der einzelnen Regime hervorheben.

Länder, die den liberalen Wohlfahrts-Ansatz verfolgen, minimieren ihre Bemühungen um die Schaffung von gerechten Lebensbedingungen, aber sie folgen einer starken Humankapital-Philosophie, nach der sie die höchsten Ressourcen für Hochschulbildung ausgeben und die höchsten Bildungsteilnahmequoten unter den drei Wohlfahrtsregimen erreichen. Deutlich stimmt diese Strategie mit den grundlegenden Anforderungen der wissensbasierten Volkswirtschaften überein, den Bestand an Humankapital zu erhöhen. Ein Problem für dieses Modell bezieht sich auf diejenigen Personen, die sich nicht akademisch hervortun und folglich nicht von den vergleichsweise großzügigen Chancen im Hochschulwesen profitieren. Einzelpersonen, die die

---

<sup>9</sup> Eines der OECD Muster (Japan) ist in unserem Zusammenhang nicht relevant

<sup>10</sup> Verglichen mit den liberalen Ländern sind die Studiengebühren in den Niederlanden moderat.

High School abbrechen oder die aus anderen Gründen ihre Ausbildung nicht auf der tertiären Ebene fortsetzen, scheinen die minimalen Anforderungen, die für stabile, gut bezahlte Arbeitsplätze erwartet werden, zu verfehlen. Obwohl der Anteil der Altersgruppe ohne Hochschulbildung in liberalen Regimen kleiner als in anderen Regimen ist, umfasst er doch noch einen erheblichen Anteil der Bevölkerung. Wegen der relativen Mängel im Netz der sozialen Sicherheit sind der Status und die Arbeitsmarktchancen dieser Gruppe prekärer als in vergleichbaren Gruppen in anderen Wohlfahrtsregimen. Dies wird verstärkt durch die allgemeine Tendenz des liberalen Wohlfahrtsregimes, ein hohes Ausmaß an Ungleichheit der Lebensbedingungen zu tolerieren. Ein weiterer Grund zur Besorgnis ist die Höhe der Schulden, die von einem großen Anteil der Absolventen angehäuft werden. Unter einem liberalen Humankapital-Ansatz mit niedriger Dekommodifizierung wird von Einzelpersonen erwartet, dass sie zu den direkten Kosten für ihre Bildung beitragen. Die Kosten der Hochschulbildung wuchsen in den meisten liberalen Ländern viel schneller als das mittlere Familieneinkommen in den letzten zwei Jahrzehnten. Daher ist die Verschuldung eskaliert (National Center for Public Policy and Higher Education, 2008) .

Um zusammenzufassen, die liberalen Regime bieten enorme Chancen für Einzelpersonen, die die Anforderungen der Wissensgesellschaft erfüllen (z. B. ein minimal akzeptiertes Niveau von akademischen Fähigkeiten, Ehrgeiz zum Erfolg, die Bereitschaft zum lebenslanges Lernen). Diejenigen, die diese Anforderungen nicht erfüllen, tragen eine schwere Last. Der Economic Council of Canada hat diese Schwäche des liberalen Markt-Modells hervorgehoben:

Ein Nachteil dieser übermäßigen Betonung des Individualismus ist, dass bestimmten Menschen die Ressourcen oder die Fähigkeiten fehlen, um gleichwertig im Lernsystem und Arbeitsmarkt konkurrieren zu können. Diese Schwäche kann durch das hohe Niveau der Zugänglichkeit des Systems abgemildert werden, da sie eine Vielzahl von Möglichkeiten für jeden eröffnet. Einzelpersonen werden jedoch weitgehend alleingelassen, die Welt zu konfrontieren, die Sie umgibt. (Economic Council of Canada, 1992, 46; meine Übersetzung)

Konservative Wohlfahrtsregime bieten im Gegensatz dazu bessere Bedingungen für diejenigen, die nie einen tertiären Bildungsabschluss erreichen. Die Einstellungen in diesen Ländern sind geprägt von Resten einer Ideologie, die Personen ihren „rechten Platz“ in der Gesellschaft zuweist. Bildungsselektion ist ein leistungs-starker Mechanismus der sozialen Reproduktion. Es wird als selbstverständlich gesehen, dass Studenten aus verschiedenen sozialen

Schichten und Bildungsmilieus unterschiedlichen Bildungs- und Karriere-Pfaden folgen, aber wegen der dekommodifizierten Sozialhilfeprogramme in diesen Regimen die „unteren sozialen Stände“ immer noch einen vergleichsweise hohen Lebensstandard genießen (Pechar und Andres, 2011).

Das umfassende System der Berufsbildung in den meisten konservativen Ländern spielt eine wichtige Rolle dabei, einen alternativen Ausbildungsweg für akademische Schwache bereitzustellen. Absolventen einer Lehrlingsausbildung genießen einen höheren sozialen Status und bessere Arbeitsmarktchancen als dies Einzel-personen ohne tertiären Bildung in den liberalen Wohlfahrtsregimen tun. Dieses Merkmal der konservativen Regime trägt zu dem vergleichsweise hohen Grad von gerechten Lebensbedingungen bei, aber zu einem hohen Preis. Die andere Seite der Münze ist ein Bildungssystem, das die Expansion des Lernens auf der tertiären Ebene einschränkt und die Ambitionen der Studenten, die kämpfen müssen, um die Anforderungen der Elite- Sekundarschulen mit Auswahlmechanismen, die bereits im Alter von 10 Jahren beginnen, zu erfüllen. Lehmann (2005) weist darauf hin, dass dieses System als „veraltet und archaisch [und] sich auf wenige Fähigkeiten beschränkend“ kritisiert wird, das nicht die „breiter definierten Anforderungen der neuen Arbeitsplätze erfüllen kann“ (119). Die Folge der Aufrechterhaltung von Mustern der „gesponsorten Mobilität“ (Turner 1960) auch nur am Rande einer wissensbasierten Wirtschaft ist, dass die konservativen Wohlfahrtsregime beim Ausbau ihrer Hochschulsysteme hinterherhinken, während die meisten anderen Teile der Welt voranschreiten. Befürworter umfangreicher beruflicher Ausbildung in der Sekundarstufe betonen die Gefahr der „Überqualifikation“ und betonen die Notwendigkeit der Arbeitsmarktplanung. In der Vergangenheit war diese Strategie relativ erfolgreich. Der Mangel an Hochschulabsolventen konnte leicht durch eine reichliche Versorgung mit Absolventen der Berufsbildung kompensiert werden. Zwei jüngere Trends könnten dieses Modell gefährden. Erstens hängt das Wachstum einer wissensbasierten Wirtschaft viel mehr von einer wachsenden Versorgung mit Hochschulabsolventen ab (Allmendinger und Leibfried 2003) , um Arbeitsplätze in einer Welt, die zunehmend als eine der flüssigen Modernität definiert wird (Bauman 2000), zu besetzen. Dies steht im Gegensatz zu solider Modernität charakteristisch für die „Fordistischen“ Systeme der vergangenen Jahrzehnte. Zweitens wird die Globalisierung der Arbeitsmärkte die Standardisierung von und den Bedarf an Bildungsqualifikationen vorantreiben. Es ist fraglich, ob

die konservativen Regime bei der Erhaltung Ihrer Nische erfolgreich sein werden (Pechar und Andres 2011, 45).

Unsere Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Trade-off-Hypothese durch einen Vergleich der liberalen und konservativen Wohlfahrtsregime bestätigt wird. Es scheint jedoch, dass sozialdemokratische Wohlfahrtsregime einige der Trade-Offs, mit denen liberale und konservative Länder konfrontiert werden, vermeiden. Der sozial eingebettete Humankapitalansatz dieser Länder ermöglicht die Expansion der Hochschulbildung ohne diejenigen Teile einer Altersgruppe zu vernachlässigen, die nicht in der Lage oder nicht bereit sind, von dieser Möglichkeit Gebrauch zu machen.. Im Gegensatz zum laissez-faire-Ansatz der liberalen Regime gibt es ein gewisses Maß an „Social Engineering“ beim Ausgleich und der Anpassung von Angebot und Nachfrage von höheren Lernmöglichkeiten. Beispielsweise beschränken alle nordischen Länder ihre Plätze für Forschungs-universitäten durch *Numerus Clausus*.<sup>11</sup>. Die Verpflichtung zur Dekommodifizierungsstrategien führt zum Widerstand gegen die Einführung von Studiengebühren. Daher müssen diejenigen, die talentiert sind nicht Ihre eigenen Ressourcen für die direkten Kosten ihrer Hochschulbildung investieren. Nur Länder innerhalb der Gruppe der sozialdemokratischen Wohlfahrtsregime pflegen weiterhin eine „keine Gebühr“-Philosophie, die sich in den späten 1960er Jahren weltweit verbreitete, aber anschließend in den meisten Ländern umgekehrt wurde. Obwohl es keine Gebühren gibt, resultiert das hohe Niveau der öffentlichen Ausgaben in deutlich höheren Gesamtausgaben für die tertiäre Bildung (als Prozentsatz des BIP) verglichen mit allen konservativen Regimen, wo in den meisten Fällen öffentliche Ausgaben durch – zugegebenermaßen niedrige – Studiengebühren ergänzt werden. Dieses Muster hängt allerdings von Wertesystemen ab, die sich über viele Jahrzehnte entwickelt haben, und nicht nur egalitäre Werte umfassen, sondern auch eine hohe Vertrauenswürdigkeit in der öffentlichen Verwaltung (und damit eine beispiellose Bereitschaft, hohe Steuern zu zahlen) . Bleibt die Frage, inwieweit dieser „Nordische Exzeptionalismus“ in einer Ära der rückläufigen nationalen Souveränität beibehalten werden kann. Der globale Trend in den letzten drei Jahrzehnten war, die Vorteile der Märkte zu betonen und das Steueraufkommen der Regierungen zu reduzieren. Die nordischen Länder wurden von diesem Trend nicht ausgeschlossen. Wie in den meisten Ländern, sind die öffentliche Ausgaben als Anteil des BIP auch in den sozialdemokratischer Regimen

---

<sup>11</sup> Ein *Numerus Clausus*-Ansatz setzt Zulassungsbeschränkungen in jenen Ländern, wo der Abschluss der Sekundarstufe Einzelpersonen zum Einstieg in den tertiären Sektor berechtigt.

gesunken (OECD 2008b) . Ein weiterer Grund zur Besorgnis ist die Höhe der Schulden, die von Absolventen angehäuft werden, Schulden die ähnlich hoch sind wie die von Absolventen in liberalen Regimen, und daher unsere Hypothese in dieser Hinsicht nicht bestätigen. Solche Schuldenbelastungen sind etwas überraschend, da die Studenten in sozialdemokratischer Regimen keine Gebühren zahlen. Allerdings ermöglichen die großzügigen Bedingungen für Darlehen Studenten in diesen Ländern einen hohen Lebensstandard, d.h. zum Beispiel unabhängig von ihren Eltern zu leben ohne zu arbeiten, während Sie Ihr Studium durchführen.

Die Frage der Darlehen spiegelt die unterschiedlichen Einstellungen in den drei Wohlfahrtsregimen in einer Nußschale wieder.<sup>12</sup> Konservative Regime haben entweder keine Kreditsysteme für Schüler und Studenten oder vergleichsweise restriktive Bedingungen. Infolgedessen arbeitet ein hoher Anteil von Studenten während des Studiums um die Lebenshaltungskosten zu decken. Zum Beispiel zeigen Eurostudent Daten (Orr 2008, Abbildung 7.1, s. 119), dass die Beschäftigungsquote aller Studenten während des akademischen Semesters in konservativen Regime zwischen 46-75 % liegt,<sup>13</sup> gegenüber 43-56 % in sozialdemokratischen Regimen (119). Die Notwendigkeit, ihr Studium selbst zu finanzieren resultiert darin, dass Studenten ihren Studien weniger Zeit widmen können (Orr 2008, Abbildung 7.4, s. 121) . Sowohl liberale und sozialdemokratische Regime fördern ihre expansionistischen Bildungsstrategien durch die Bereitstellung von Darlehen für Studenten. Sie unterscheiden sich jedoch in den Voraussetzungen für den Empfang von Darlehen und bei den Einschränkungen, zur Verwendung des Geldes für die Studierenden. In liberalen Regimen brauchen Studenten die Darlehen für Studiengebühren und Lebenshaltungskosten. In sozialdemokratischer Regime brauchen Studenten Darlehen nur für Letzteres.

Als Fazit können wir die folgenden Zusammenhänge zwischen Sozialpolitik und Bildungssystem feststellen: Das sozialdemokratische Regime ist charakterisiert durch hohe Ausgaben für Kindertagesstätten und Vorschulen, Primar- und Sekundarschulen, Hochschulen, aktive Arbeitsmarktpolitik, und berufliche Bildung; und durch ein moderates Niveau von Arbeitsplatzschutz, was in einem hohen Niveau von industrie- und berufs-spezifischen Fertigkeiten und einem hohen Niveau von generellen Fertigkeiten resultiert, besonders im Mittelwert und am unteren Ende der Verteilungshäufigkeit der arbeitenden Bevölkerung. Wir

---

<sup>12</sup> Es werden hier nur staatlich unterstützte Darlehen einbezogen, nicht andere Arten von Darlehen wie z.B. private Darlehen von Banken.

<sup>13</sup> Italien mit seinen 39 % ist unter den konservativen Regimen ein Ausreißer.

argumentieren, dass der hohe Grad von Fertigkeiten über das gesamte Verteilungsspektrum das Fundament des Erfolges dieser Länder in der Informations- und Kommunikationstechnologie ist.

Das christdemokratische oder konservative Regime ist gekennzeichnet durch einen hohen Grad von beruflicher Bildung und Arbeitsplatzschutz; einen mittleren Grad von öffentlichen Ausgaben für Primar-, Sekundar-, und Hochschulen; und niedrige Ausgaben für Kindertagesstätten, Vorschulen, und aktive Arbeitsmarktpolitik, was sich in einem hohen Stand von firmen- und industrie-spezifischen Fertigkeiten und einem moderaten bis hohen Niveau von generellen Fertigkeiten am unteren Ende auswirkt.

Das liberale Regime zeichnet sich aus durch niedrige öffentliche Ausgaben für Kindertagesstätten, Vorschulen, aktive Arbeitsmarktpolitik, und berufliche Bildung; einem niedrigen Grad von Arbeitsplatzschutz; und moderate Ausgaben für Primar-, Sekundar, und Tertiärbildung. Private Ausgaben für höhere Bildung, und in einigen Ländern, für Kindertagesstätten sind beträchtlich in liberalen Regimen. Dieses Politikmuster wirkt sich in einem niedrigen Stand von spezifischen Fertigkeiten und einem niedrigen Grad von generellem Wissen am unteren Ende der Arbeitsbevölkerung aus, führt aber zu einem Stand von generellen Qualifikationen an der Spitze der vergleichbar ist mit den sozialdemokratischen Regimen.

### ***6. Fazit: Die Vereinigten Staaten und die Schweiz als Ausreißer in der Bildungs- und Sozialpolitik***

Obwohl wir die Beziehung zwischen Bildungspolitik und Wohlfahrtsregime betonen, erkennen wir an, dass zusätzliche (unabhängige) Faktoren die Bildungspolitik beeinflussen und zu identifizierbaren „Ausreißern“ führen. Beispielsweise erklärt die Wohlfahrtsregime-Typologie nicht die Unterschiede innerhalb der selben Regimetypen wie zum Beispiel die Bildungsexpansion zwischen Nordamerika und Großbritannien. Nordamerika, und insbesondere die USA, war ein Pionier in der Erweiterung der höheren sekundären und tertiären Bildung (Goldin und Katz 2008). Großbritannien war ein Nachzügler (nicht nur im Vergleich mit den USA, sondern – bis in die 1980er Jahre – auch mit den meisten europäischen Ländern). Großbritannien hat ein fest verwurzeltens Klassensystem und eine historisch stärkere Tradition Schüler zu selektieren (z. B. in O und A Levels). Auch beendet in Großbritannien ein großer Teil der Bevölkerung historisch die Schule im Alter von 15 Jahren oder geht in die Lehrlingsausbildung; als solches hat sich das Land weit langsamer von einem elitären zu einem

Massen-Hochschulsystem erweitert. Ebenso unterscheiden sich die Niederlande in vielerlei Hinsicht von den Mustern, die man in andere konservativen Regimen beobachtet.<sup>14</sup> Auch Finnland passt nicht genau in den sozialdemokratischen Rahmen. Wir glauben, dass diese Ausreißer unsere These von einer systematischen Beziehung zwischen Wohlfahrtsregimen und Mustern der Bildungspolitik nicht ungünstig machen. Weitere Untersuchungen dieser Fragen würden nicht nur zu einem besseren Verständnis dieser Beziehung, sondern auch der Wohlfahrtsstaats-Typologie selbst beitragen.

So lag die Schweiz unter den konservativen Wohlfahrtsstaaten bei den öffentlichen Bildungsausgaben im Jahr 2000 mit 5,5 % des BIP an der Spitze, gleich hinter ihren Nachbarn Frankreich und Österreich mit jeweils 5,7 %, und deutlich über dem Mittelwert von 5,2 % für alle konservativen Regime (siehe Tabelle 7). In der Tat erreicht die Schweiz mit 5,5 % in dieser Kategorie den Mittelwert der liberalen Regime und liegt hier noch vor den Vereinigten Staaten mit 5,3 % der öffentlichen Bildungsausgaben. Auch bei den öffentlichen Ausgaben für Höhere Bildung liegt die Schweiz mit 1,2 % leicht über dem konservativen Mittelwert von 1,1 %, während die Vereinigten Staaten unter den liberalen Regime mit 1,3 % leicht unter dem liberalen Durchschnitt von 1,4 % der öffentlicher Ausgaben für Höhere Bildung bleiben, was auch damit zu tun hat, dass in den USA fast zwei Drittel (oder 2 %) der Ausgaben für die Höhere Bildung aus privater Hand kommen. Der Anteil privater Ausgaben an der Höheren Bildung in der Schweiz ist gering, da dort fast alle Universitäten und Fachhochschulen unter staatlicher Leitung stehen oder bezuschusst werden und Studiengebühren niedrig sind. Die Schweiz gehört zu den OECD-Ländern, in denen die öffentlichen Ausgaben für Höhere Bildung am stärksten gestiegen sind. Nimmt man alle Bildungssektoren für das Jahr 2006 zusammen, so liegen die Vereinigten Staaten, wo mit einem BIP-Anteil von 2,4 % aus Privathaushalten ein Drittel aller Bildungsausgaben von privat kommen, klar vor allen anderen Ländern aufgrund dieser Privatquote, die dreimal so hoch ist wie der OECD Durchschnitt (OECD Factbook 2010).

Obwohl in der Schweiz der Privatanteil aller Bildungsausgaben mit 7,9 von Hundert nur etwa ein Viertel des Bildungsanteils der privaten Haushalte in den USA (mit 32 %) ausmacht, sind die privaten Ausgaben in der Schweiz aber besonders im Primar- und Sekundarsektor angesiedelt, wo sie 13,4 % der gesamten Ausgaben ausmachen (und deutlich höher als die 8,5 %

---

<sup>14</sup> Goodin u. A. (1999) lokalisieren die Niederlande in der sozialdemokratisches Regime-Kategorie, was anzeigt, dass dieses Land nicht leicht einzuordnen ist.

in den USA sind), was auf die grosse Bedeutung privater Träger vor allem in der schweizer Berufsbildung hindeutet. Nur bei den Ausgaben für Kindertageskrippen liegt die Schweiz deutlich hinter allen anderen konservativen Wohlfahrtsstaaten (mit der Ausnahme Italiens) und bleibt sogar unter dem Mittelwert für die liberalen Regime, die als Gruppe am wenigsten öffentliche Gelder für Kindertageskrippen ausgeben. Insgesamt aber ähneln sich bei den Ausgaben für den Primar- und Sekundarsektor die schweizerischen und US-amerikanischen Zahlen: in beiden Länder gibt der Staat 3,7 % des BIP für diese Schulen aus, und in der Schweiz kommen nochmals 0,5 % aus privater Hand dazu, im Vergleich zu 0,3 % in den Vereinigten Staaten.

Zieht man andere Maßzahlen von Humankapital hinzu (siehe Tabelle 7), dann zeigt sich dass die Schweiz sich von anderen konservativen Wohlfahrtsstaaten vor allem durch laxere Arbeitsplatzschutzgesetze unterscheidet, wobei sie mit einem Indexwert von nur 1,1 näher am Durchschnitt der liberalen (0,7) als der konservativen Regime (2,6) zu finden ist.

**Tabelle 7: Maßzahlen von Humankapital, nach Wohlfahrtsstaatstypen und Produktionsregimen**  
**hier einfügen**

In der Sozialpolitik verwendeten der Schweizer und der US-Staat im Jahr 1990 mit 13,4 % denselben Prozentanteil am BIP für Sozialausgaben. Seitdem sind die öffentlichen Sozialausgaben in der Schweiz stärker gestiegen als in den Vereinigten Staaten, auf 20,3 % in der Schweiz verglichen mit 15,9 % des BIP in den USA. Beide Länder liegen aber unter dem Durchschnitt von 20,6 % Anteil der öffentlichen Sozialausgaben für alle OECD-Staaten. Bei den privaten Sozialausgaben sind die USA und die Schweiz weltweit die Spitzenreiter. Im Jahr 1990 lagen die USA mit 7,6 % an der Spitze, gefolgt von den Niederlanden mit 6,1 % und der Schweiz auf Rang drei mit 5,3 % privatem Sozialanteil am BIP. Fünfzehn Jahre später waren die USA mit 10,1 % weiterhin auf dem ersten Platz, mit der Schweiz mit 8,4 % nun auf dem zweiten Platz unter den Industriestaaten.

Es zeigt sich also, dass sich die Schweiz und die Vereinigten Staaten bei den Sozialausgaben vor allem durch ihren hohen Privatanteil unterscheiden, wo sie weltweit an der Spitze liegen. Bei den öffentlichen Sozialausgaben sind beide Länder innerhalb ihrer Gruppe von Wohlfahrtsstaats-Regimen die Schlusslichter, d.h. die Schweiz mit 20,3% liegt deutlich hinter anderen konservativen Wohlfahrtsstaaten Frankreich (29,2 %), Österreich (27,2%), Deutschland (26,7 %), Belgien (26,4 %), Italien (25 %), oder die Niederlande (20,9 %). Auch die USA sind

mit ihren 15,9 % öffentlichen Sozialausgabenanteil am BIP Schlusslicht unter den liberalen Wohlfahrtsstaaten, verglichen mit dem Vereinigten Königreich (21,3 %), Neuseeland (18,5 %), Australien (17,1 %), Irland (16,7%), und Kanada (16,5 %). Man könnte also schlussfolgern, dass die Schweiz bei der Bildungspolitik und der Sozialpolitik so etwas wie ein „liberaler Außreisser“ unter den konservativen Regimen ist.

Woran liegt es, dass sich die Muster der Sozial- und Bildungspolitik der Schweiz und der Vereinigten Staaten überschneiden obwohl sie verschiedenen Wohlfahrtsstaatstypen zugerechnet werden? Eine Erklärung bieten Iversen und Stephens (2008) mit ihrer Theorie der drei unterschiedlichen Welten von Humankapital-bildung, die Elemente der Machtressourcentheorie der klassischen Wohlfahrtsstaatsforschung mit dem neueren Ansatz der Wohlfahrtsproduktionsregime kombiniert.

Iversen und Stephens (2008) unterscheiden zuerst auf der Basis der Wohlfahrtsproduktionsregime-Ansatzes zwei Muster von Sozialpolitik (das Modell der koordinierten Marktwirtschaften (KMW) mit hohen Niveaus von Sozialversicherung und Arbeitsplatzschutz und das Modell der liberalen Marktwirtschaften (LMW) mit niedrigen Niveaus von Sozialversicherung und Arbeitsplatzschutz) und dann zwei Modelle von Bildungspolitik und Berufsausbildung (das Muster der koordinierten Marktwirtschaften mit hohem Niveau von beruflicher Ausbildung und hohem Stand von industrie-spezifischen und firmen-spezifischen Fertigkeiten und das Modell der liberalen Marktwirtschaften mit niedrigem Niveau von beruflicher Bildung und niedrigem Stand von industrie-spezifischen und firmen-spezifischen Fertigkeiten). Entlang der Machtressourcentheorie der Wohlfahrtsstaatsforschung unterteilen Iversen und Stephen (2008) dann die koordinierten Marktwirtschaften in zwei verschiedenen Typen, die sozialdemokratischen KMW mit hoher Umverteilungsquote, einem hohen Grad von öffentlichen sozialen Dienstleistungen, einem hohen Maß an Politiken zur geschlechtlichen Gleichberechtigung (z.B. staatliche Kinderkrippen, Elternzeit), und einer hohen Frauenarbeitsquote; und die christdemo-kratischen KMW mit variierenden Niveaus von Umverteilung, einem niedrigen Grad von staatlichen sozialen Dienstleistungen, einem niederen Maß an Gleichberechtigungspolitiken, und einer niederen Beschäftigungs-quote für Frauen. Diese verschiedenen Muster von Sozial- und Bildungspolitik führen Iversen und Stephens auf das Wahlsystem zurück: das Verhältniswahlrecht erlaubt die parteienübergreifende Koordination in der Regulierung von Ausbildungssystemen, Beschäftigung, und sozialer Sicherung, als auch

die Mitte-links Koalitionsmehrheiten für eine umverteilende Fiskalpolitik. Dem gegenüber resultiert ein relatives Mehrheitswahlrecht häufig in rechten Regierungen, die nur wenig Umverteilungspolitik und geringe öffentliche Ausgaben für Bildung erlauben.

Durch die Synthese der Machtressourcentheorie der klassischen Wohlfahrtsstaatsforschung mit dem neueren Ansatz der Wohlfahrtsproduktionsregime kommen Iversen und Stephens (2008) zum Schluss, daß es drei Welten von Humankapitalformation gibt, die den drei Welten von Wohlfahrtskapitalismus entsprechen:

- die sozialdemokratischen Welt, charakterisiert durch Umverteilung und hohe Investitionen in öffentliche Bildung und industrie-spezifische und berufs-spezifische berufliche Bildung;

- die christlichdemokratischen Systeme, die sich auszeichnen durch hohe soziale Sicherung und berufliche Bildung in firmen-spezifischen und industrie-spezifischen Fertigkeiten but geringeren Ausgaben für staatliche Erziehung; und

- die liberalen Regime, die sich hervorheben durch hohe private Investitionen in generelles Wissen aber moderate Ausgaben für öffentliche Schulen und soziale Umverteilung. (Iversen und Stephens, 2008, p. 600ff.).

In dieser Typologie repräsentieren die Vereinigten Staaten das Modell der liberalen Marktwirtschaft (LMW) mit relativem Mehrheitswahlrecht, in denen die zentristischen oder Mitte-rechts Regierungen wenige Ressourcen für qualitativ hohe staatliche Primar- oder Vorschulen ausgeben. Das Mehr an öffentlichen Ausgaben geht an Programme, die die Mittelschicht begünstigen (insbesondere für Hochschulbildung und Schulen, die auf diese vorbereiten), während die obere Mittelschicht stark in private Bildung investiert. Weil die soziale Absicherung und Umverteilung gering ist, versichern sich die Mittelschicht und die obere Mittelschicht im wesentlichen selbst, indem sie in generelle Bildung investieren, die Mobilität als Antwort auf wirtschaftliche Schocks erleichtert. Die Mittelschichtwähler haben wenig Anreize, für mehr soziale Programme oder höhere Bildungsausgaben zu stimmen, da diese vor allem den unterprivilegierten Schichten zugute kommen würden, und deshalb gibt es für die Parteien keine starken Anreize, solche Strategien vor und nach Wahlen zu verfolgen (Iversen and Stephens, 2008, 611). In den Vereinigten Staaten haben weder die Demokratische Partei noch die Republikanische Partei einen umfassenden Ausbau des Sozialstaates unterstützt, und die soziale Sicherung beschränkt sich deshalb auf Residualprogramme für Bedürftige. In der Bildungspolitik

spielen vor allem der ausgeprägte Bildungsföderalismus und starke Elemente der lokalen Bürgerbeteiligung (in der Form von gewählten Schulausschüssen und lokaler Steuerfinanzierung von Schulen) eine bedeutende Rolle.

Die Schweiz hingegen fallen in die Kategorie der koordinierten Marktwirtschaften (KMW) mit Verhältniswahlrecht und einer starken christlich-demokratischen Partei. Weil die Christdemokraten klassenübergreifend sind, fungieren sie als attraktive Koalitionspartner für andere zentristische Mittelklasse-parteien oder liberal-konservative Rechtsparteien. Weil es den verschiedenen Gruppierungen innerhalb der Christdemokraten schwer fällt, sich auf eine umfassende Umverteilung zu einigen, liegt ihr Schwerpunkt auf einkommens- oder berufsbezogener Sozialversicherung und Arbeitsplatzschutz, die allen wichtigen parteiinternen Gruppen ein hohes Niveau von sozialer Sicherung garantieren. Weil soziale Absicherung Investitionen in firmen-spezifische und industrie-spezifische Fertigkeiten erleichtert, haben die meisten kontinentaleuropäischen Länder gut funktionierende Berufsbildungssysteme und kollektive Verhandlungs-systeme. Das christdemokratische oder konservative System favorisiert gut ausgebildete Facharbeiter und Angestellte und vernachlässigt die Interessen von weniger qualifizierten Arbeitskräften, ein Muster das dadurch verstärkt wird, dass die Gewerkschaften (christliche Gewerkschaften eingeschlossen) von Facharbeitern dominiert werden und der gewerkschaftliche Organisationsgrad insgesamt niedriger ist als in den sozialdemokratischen Regimen aber höher als in den liberalen Marktwirtschaften liegt. Die Unterstützung für höhere Ausgaben für die Vorschul- und Primarschulbildung von Kindern aus einkommensschwachen Familien ist deshalb geringer als in den skandinavischen Ländern, aber das gut ausgebaute Berufsbildungssystem öffnet Chancen zur Aneignung von Fertigkeiten, die in liberalen Ländern fehlen (Iversen and Stephens, 2008, 611).

In der Schweiz gehörte die Christliche Volkspartei (CVP) seit dem späten 19. Jahrhundert zu den Regierungsparteien. Sie war auf nationaler und kantonaler Ebene entweder ein Junior-Partner in einer (All-) Parteienkoalitionsregierung, zuerst oft zusammen mit der liberalen Freisinnigen Partei (FP), später zusammen mit den Sozialdemokraten oder der liberal-konservativen Schweizerischen Volkspartei (SVP), oder als alleinige Regierungspartei vor allem in den katholischen Kantonen der Zentralschweiz. Diese Koalitionsregierungen variierten in ihrer Unterstützung für Sozialgesetzgebung und staatliche Bildungsausgaben, abhängig von der jeweiligen Stärke der bürgerlichen Parteien gegenüber den Sozialdemokraten, und eingeengt

durch die Vetopunkte in der Schweiz, vor allem dem starken Föderalismus und der direkten Demokratie, welche sich meist gegen soziale Umverteilung und bildungspolitische Expansion auswirkten (Hega 1999).

Die USA und die Schweiz gehören heute zu verwandten „Welten von Humankapitalbildung,“ charakterisiert durch hohe private Investitionen für entweder generelle akademische Qualifikationen oder berufsspezifische Fertigkeiten, moderaten öffentlichen Ausgaben für Bildung, relativ geringer sozialer Sicherung, und niedriger sozialer Umverteilung. Was die sozialpolitischen und die bildungspolitischen Muster der konservativen Schweiz und den liberalen Vereinigten Staaten über die Wohlfahrtsstaatsegimegrenzen hinweg verbindet sind einerseits die relative Stärke des Föderalismus, der direkten Demokratie, und von Vetospielern, andererseits die relative Schwäche von Zentralstaat, Linksparteien, und Gewerkschaften in beiden Ländern.

Ein Fokus dieses Papiers lag auf der Verfeinerung des analytischen Rahmens für länderübergreifende Vergleiche, insbesondere der Bildungs- und Sozialpolitik zwischen den konservativen und liberalen Wohlfahrtsstaatstypen am Beispiel der Schweiz und den Vereinigten Staaten. Wir argumentieren, dass die kombinierte Analyse der Bildungs- und Sozialpolitik unser Verständnis der nationalen Unterschiede in beiden Bereichen und Ländern fördert. Unser Schwerpunkt liegt nicht darauf, normative Urteile über die Überlegenheit oder die Mängel der verschiedenen nationalen Politiken zu machen. Es ist jedoch eine wichtige Frage, ob einige Regime für die Herausforderungen einer wissensbasierten Wirtschaft besser als andere gerüstet sind.

Wir schließen mit einer allgemeinen Bemerkung zum Politikwechsel. Zu einem gewissen Grad ist jedes Land offen für eine neue Dynamik; jedoch, es ist auch durch verschiedene geschichtliche Kräfte gebunden und abhängig von unterschiedlichen Leitpfaden, von denen es nicht leicht oder schnell abweichen kann. Politische Entscheidungsträger, die einen Richtungswechsel beabsichtigen, sollten diese Trägheit und Pfadabhängigkeit beachten. Die Adoption von politischen Strategien aus anderen Kontexten erfordert eine vorsichtige Inbetrachtung der ihnen zugrunde liegenden gesellschaftlichen Strukturen und Traditionen. Der erste Schritt für die regierenden Entscheidungsträger in Sozial- und Bildungspolitik ist es zu erkennen, dass ihre jeweiligen Länder in einen bestimmten Regimerahmen eingepasst sind. Zweitens müssen sie die Ziele für die Bildungs- und Sozialpolitik bewerten und das Ausmaß, zu

dem diese Ziele im Einklang mit den aktuellen Pfadabhängigkeiten stehen. Drittens müssen Sie den mutigen Schritt unternehmen, den Wohlfahrtsstaat und das Bildungssystem auf die gewünschten Ziele und Ergebnisse auszurichten, was es möglicherweise erforderlich macht, über die Grenzen des Rahmens eines bestimmten Wohlfahrtsstaatsregimes hinwegzugehen (Pechar und Andres, 2011).

## *Literatur*

- Allmendinger, Jutta, and Stephan Leibfried. 2003. Education and the welfare State: The four worlds of competence production. *Journal of European Social Policy* 13 (1):63-81.
- Arts, Will, and John Gelissen. 2002. Three worlds of welfare capitalism or more? A state-of-the-art report. *Journal of European Social Policy* 12 (2):137-158.
- Bauman, Z. 2000. *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bradley, David, Evelyne Huber, Stephanie Moller, François Nielsen, and John D. Stephens. 2003. Distribution and redistribution in postindustrial economies. *World Politics* 55 (2):193-228.
- Braun, Dietmar (2003), *Fiscal Policies in Federal States*, Aldershot: Ashgate.
- Castles, Francis G. 1989. Explaining public education expenditure in OECD countries. *European Journal of Political Research* 17 (4):431-448.
- . 1993. *Families of Nations*. Dartmouth: Aldershot.
- Cox, Oliver C. . 1945. Estates, social classes, and political classes. *American Sociological Review* 10 (4):464-469.
- Criblez, Lucien (Ed.) (2008), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und Aktuelle Herausforderungen*. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Esping-Andersen, G. 1990. *The three worlds of welfare capitalism* Princeton: Princeton University Press.
- . 1999. *Social foundations of postindustrial economies*. Oxford: Oxford University Press.
- . 2009. *The incomplete revolution. Adapting to women's new roles*. Cambridge: Polity Press.
- Goldin, Claudia, and Lawrence Katz. 2008. *The race between education and technology*. Vol. 61. Cambridge, Massachusetts: The Belnap Press of Harvard University Press.
- Goodin, Robert E., Bruce Headey, Ruud Muffels, and Henk-Jan Dirven. 1999. *The real worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hega, Gunther M., and Karl G. Hokenmaier. 2002. The welfare state and education: A comparison of social and educational policy in advanced industrial countries. *German Policy Studies* 2 (1):1-28.

- Hega, Gunther M. 2001. Regional Identity, Language and Education Policy in Switzerland.” *Compare--A Journal of Comparative Education*, vol. 31, no. 2, June 2001, p. 205-227.
- Hega, Gunther M. 1999. *Consensus Democracy? Swiss Education Policy between Federalism and Subsidiarity*. New York and Bern: Peter Lang Publishing.
- Heidenheimer, Arnold J. 1997. *Disparate Ladders: Why School and University Policies Differ in Germany, Japan, and Switzerland*. New Brunswick, USA and London, UK: Transaction Publishers.
- Heidenheimer, Arnold J. 1981. Education and social security entitlements in Europe and America. In *The development of welfare states in Europe and America*, edited by P. Flora and A. J. Heidenheimer. London: Transaction Books, Inc.
- Hicks, Alexander, and Lane Kenworthy. 2003. Varieties of welfare capitalism. *Socio-Economic Review* 1:27-61.
- Hokenmaier, Karl G. 1998. Social security vs. educational opportunity in advanced industrial societies: Is there a trade-off? *American Journal of Political Science* 42 (2):709-711.
- Horn, Daniel. 2007. Conservative states, stratified education, unequal opportunity: A hypothesis on how educational regimes differ. Paper prepared for the ISA RC 28 summer meeting in Montreal, Canada, August 14-17, 2007. Mimeo.
- Johnstone, D.B. 2006. *Financing higher education: Cost-sharing in international perspective*. Boston: Boston College Center for International Higher Education.
- Lehmann, Wolfgang. 2005. "I'm still scrubbing the floors": Experiencing youth apprenticeships in Canada and Germany. *Work, Employment, and Society* 19 (1):107-129.
- Martins, Joaquim, Romina Boarini, Hubert Strauss, Christine de la Maisonneuve, and Clarice Saadi. 2007. The policy determinants of investment in tertiary education. OECD Economics Department Working Papers, No. 576. Paris: OECD.
- Mills, Melinda, and Hans-Peter Blossfeld. 2003. Globalization, uncertainty, and changes in early life courses. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (2):188-218.
- OECD. 2005. Education at a glance. OECD indicators 2005. Paris: OECD.
- . 2006a. Education at a glance. OECD indicators 2006. Paris: OECD.
- . 2007. Education at a glance. OECD indicators 2007. Paris: OECD.
- . 2008a. Education at a glance. OECD indicators 2008. Paris: OECD.

- . 2008b. Revenue statistics 1965-2007. Paris: OECD.
- . 2008c. Tertiary education for the knowledge society. Paris: OECD.
- Opielka, Michael. 2004. *Sozialpolitik. Grundlagen und Vergleichende Perspektive*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Orr, Dominic. 2008. Social and economic conditions of student life in Europe. Bielefeld: Bertelsmann.
- Pechar, Hans, und Lesley Andres. 2011. Higher education policy and welfare regimes: International comparative perspectives. *Higher Education Policy*, 24, 25-52.
- Schmid, Josef. 2010. *Wohlfahrtsstaaten im Vergleich. Sozial Sicherheit in Europa: Organisation, Finanzierung, Leistungen und Probleme*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schmidt, Manfred G. 1998. *Sozialpolitik in Deutschland. Historische Entwicklung und Internationaler Vergleich*. 2. Aufl. Opladen: Leske & Budrich.
- Starke, Peter. 2006. The politics of welfare state retrenchment: A literature review. *Social Policy and Administration* 40 (1):104-120.
- The National Center for Public Policy and Higher Education. 2008. Measuring up 2008. The national report card on higher education. San Jose: The National Center for Public Policy and Higher Education.
- Turner, Ralph. 1960. Sponsored and contest mobility and the school system. *American Sociological Review* 25 (6):855-867.
- U.S. Department of Education. 1993. 120 Years of American Education: A Statistical Portrait. Washington, DC: Government Printing Office.
- Usher, Alex. 2005. Global debt patterns: An international comparison of student loan burdens and repayment conditions. Toronto: Educational Policy Institute.
- Vossensteyn, Hans. 2004. Student financial support: An inventory in 24 countries. Netherlands: CHEPS
- Wilkens, S. T. A. k.D. Sorting out the relationship between education and the welfare state: An analysis of 16 OECD countries. University of North Carolina: Chapel Hill. Mimeo.

**Tabelle 1: Einführung von Kerngesetzen der Sozialversicherung in Ausgewählten Ländern**

Land	Arbeitsunfallversicherung		Krankenversicherung		Rentenversicherung		Arbeitslosenversicherung		Familienbeihilfen	Gesundheitsversicherung	Rang <sup>15</sup>
	Arbeitgeber-Haftpflicht	Pflichtversicherung	Freiwillig/mit Zuschuss	Pflichtversicherung.	Freiwillig/mit Zuschuss	Pflichtversicherung.	Freiwillig/mit Zuschuss	Pflichtversicherung.			
Belgien	1903		1894	1944	1900	1924	1907	1944			3
Dänemark	1898	1916	1892	1933		1891 1922 1933					2
Deutschland		1884		1883		1889		1927	1954	1994 (Pflegeversicherung)	1
Finnland		1895 1917		1963		1937	1917				17
Frankreich	1898	1946		1930		1910	1914	1959/1967	1932	1945	6
Italien		1898	1886	1928 1943	1898	1919		1919	1936	1945	13
Kanada		1930		1971		1927		1940	1944	1972	23
Niederlande		1901 1921		1913 1929		1913	1916	1949			12
Norwegen		1894		1909		1936	1906	1938			10
Österreich		1887		1888		1906 (Angestellte)		1920			4

<sup>15</sup> Rang nach Gründungsjahren der Sozialpolitik (nach Schmidt 1998)

						1927 (Arbeiter)					
Schweden	1901	1916	1891 1910			1913	1934		1947	1962	9
Schweiz		1918	1912	1996		1948	1924	1982	1952		21
Vereinigte Staaten		1930		1965 (für Alte und Arme)		1935		1935		2010/2014	22
Vereinigtes Königreich	1906	1946		1911 1946 (NHS)		1908 (national pensions) 1925		1911 1920	1945	1948	5
Mittelwert	1905			1924		1917		1929	1944		12

Quellen: Flora und Heidenheimer, 1981; M.G. Schmidt, 1998, eigene Angaben

**Tabelle 2: Einführung und Erweiterung von Bildungsangeboten in Ausgewählten Ländern  
Schüler und Studenten in Primar-, Sekundar- und Hochschulen in Europa und den Vereinigten Staaten, 1870 – 1975  
(Mittelwerte von Eingeschriebenenraten an Schulen und Universitäten in 5-Jahresintervallen)**

	Einführung der Primarschul- pflicht	Primarschulen <sup>1</sup>					Sekundarschulen <sup>2</sup>					Hochschulen <sup>3</sup>				
		1870- 1910	1920- 1940	1950- 1955	1960- 1965	1970- 1975	1870- 1910	1920- 1940	1950- 1955	1960- 1965	1970- 1975	1875- 1910	1920- 1940	1950- 1955	1960- 1965	1970- 1975
Deutschland	1763	74	75	72	69	67	2,6	6,6	11,8	18,3	30,0	0,9	1,6	3,4	5,4	11,7
Dänemark	1814	62	66	63	71	70	-	8,0	14,7	18,5	31,4	-	2,4	4,3	7,1	15,8
Schweden	1842	70	63	63	62	59	2,5	7,1	15,5	26,3	40,7	0,9	1,8	3,9	8,7	18,1
Norwegen	1848	66	73	75	74	62	3,0	5,5	10,1	22,1	40,8	0,8	1,7	2,9	5,7	11,0
Österreich	1869	62	78	73	74	74	1,9	5,1	7,2	10,4	16,4	1,1	3,6	3,5	6,5	10,8
Schweiz	1874	79	78	76	79	80	3,1	5,5	7,3	7,6	9,2	1,0	2,2	3,4	4,1	7,7
Vereinigtes Königreich	1872/80	62	81	68	63	65	-	6,4	34,3	43,4	51,1	-	1,3	3,0	5,0	8,0
Italien	1877	37	54	59	55	55	1,2	2,6	9,2	22,7	43,0	0,8	1,7	3,6	6,8	16,2
Frankreich	1882	82	74	82	71	56	1,7	4,9	11,3	29,3	45,9	0,9	2,6	5,4	11,4	18,6
Irland	1892	67	86	87	88	82	2,1	5,4	10,7	16,5	29,9	-	1,7	4,0	8,2	10,3
Niederlande	1900	68	74	70	64	61	1,1	6,4	14,5	21,1	29,0	0,7	1,6	3,8	5,9	9,9
Belgien	1914	57	73	75	70	64	2,3	5,0	13,2	22,4	31,5	1,0	1,7	3,6	7,2	10,8
Finnland	1921	17	59	69	66	62	-	6,6	16,8	26,8	42,2	0,9	2,0	5,0	9,1	15,5
Europäischer Mittelwert		61,8	71,8	71,7	69,7	65,9	2,2	5,8	13,6	21,9	33,9	0,9	2,0	3,8	7,0	12,7
Vereinigte Staaten <sup>4</sup>	1900 <sup>5</sup>	65	80	84	85	87	7	10,2	18	26	32	2,0	7,6	15	26,7	37,8

<sup>1</sup> Schüler in Primarschulen, einschliesslich höhere Primarschulen und weiterführende Klassen, in Prozent der Altersgruppe 5-14

<sup>2</sup> Schüler in unteren und höheren Sekundarschulen, einschliesslich technische und berufliche Schulen, in Prozent der Altersgruppe 10-19

<sup>3</sup> Studenten in Universitäten, Technischen und Beruflichen Hochschulen, in Prozent der Altersgruppe 20-24;

<sup>4</sup> Die Primarschuldaten für die Vereinigten Staaten enthalten primary und lower secondary schools; Sekundarschuldaten beziehen sich nur auf high schools.

<sup>5</sup> Die Schulpflicht war 1900 in 31 der US-Bundesstaaten eingeführt; 1918 schrieben alle Bundesstaaten den Abschluss der Primarschule vor.

Quellen: Reinhart Schneider: „Die Bildungsentwicklung in den westeuropäischen Staaten 1870-1975“, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 3, 1982; U.S. Department of Education. 1993. *120 Years of American Education: A Statistical Portrait*. Washington, DC: Government Printing Office; Hega 1999; und eigene Berechnungen

**Tabelle 3: Indikatoren für die Partizipation im Tertiären Bildungssektor in Ausgewählten OECD Ländern**

	<i>Konservativ</i>							<i>Liberal</i>				
	AU	FR	DE	NL	IT	CH	BE	CA	US	AUS	NZ	UK
Eintrittsraten in den tertiären Bildungssektor												
Tertiär-Typ A	40	39	35	58	55	38	35	m	64	84	72	57
Tertiär-Typ B	7	34	13	n	a	15	36	m	m	m	49	29
(OECD, Table A2.4, 2008; C2.4, 2006a <sup>**</sup> )												
Abschlussraten der tertiären Bildung												
Tertiär-Typ A	22	27	21	43	39	30	m	37	36	59	52	39
Tertiär-Typ B	7	19	11	n	n	10	m	m	10	m	24	15
(OECD, Table A3.1, 2008; A3.1, 2006a <sup>**</sup> )												
Bevölkerung von 25-34 Jahren mit tertiärem Abschluss												
Tertiär-Typ A	13	24	15	34	17	23	19	29	35	29	30	29
Tertiär-Typ B	6	18	7	2	1	9	22	26	5	10	14	8
(OECD, Table A1.3a , 2008)												
Bevölkerung von 25-64 Jahren mit tertiärem Abschluss												
Tertiär-Typ A	10	16	15	28	12	20	14	24	35	24	23	22
Tertiär-Typ B	7	11	9	2	1	10	18	23	5	9	15	9
(OECD, Table A1.3a , 2008)												
Unterschied von 25-34 und 35-64 Bevölkerungs mit tertiärem Abschluss												
Tertiär-Typ A	+3	+8	0	+6	+5	+3	+5	+5	0	+5	+7	+7
Tertiär-Typ B	-1	+7	-2	0	0	-1	+4	+3	0	-1	-1	-1
Total	-2	+15	-2	+6	+5	+2	+9	+8	0	+4	+6	+6

n Ausmaß ist entweder zu geringfügig oder gleich null

a Daten sind nicht zutreffend weil die Kategorie nicht anwendbar ist

m Daten stehen nicht zur Verfügung

Quellen: OECD Factbook, 2010; Pechar und Andres, 2011.

**Tabelle 4: Indikatoren für die Vor-Tertiären Bildungssektoren in Ausgewählten OECD Ländern**

	<i>Konservativ</i>							<i>Liberal</i>				
	AU	FR	DE	NL	IT	CH	BE	CA	US	AUS	NZ	UK
<b><i>Vor-tertiäre Indikatoren</i></b>												
Frühestes Selektionsalter (OECD, Table D6.1 von EAG 2005)	10	15	10	12	14	15	12	16	16	16	16	14
Anteil in der allgemeinen Bildung auf der oberen Sekundarstufe (OECD, Table C.1.1, 2008; C2.4, 2006a <sup>**</sup> )	22	57	41	33	40	36	31	95	100.0	38	100 <sup>**</sup>	58
Anteil in der Berufsbildung auf der oberen Sekundarstufe (OECD, Table C1.1 2008, C2.4, 2006a <sup>**</sup> )	72	43	59	68	25	64	69	5	0	62	0 <sup>**</sup>	42
Anteil mit erwartetem Abschluss von ISCED Niveau 5A oder 6 (OECD, Table A4.3a 2007)	24	35	19	41	52	18	35	63	64	63	39	32

Quellen: OECD Factbook, 2010; Pechar und Andres, 2011.

**Tabelle 5: Bildungsausgaben in Ausgewählten OECD Ländern**

	<i>Konservativ</i>							<i>Liberal</i>				
	AU	FR	DE	NL	IT	CH	BE	CA	US	AUS	NZ	UK
<b>Bildungsausgaben</b>												
Öffentliche Tertiärbildungsausgaben in Prozent der gesamten öffentlichen Ausgaben (OECD, Table B4,1 2008, B4,1, 2007*; B4,1, 2006a**)	3,0	2,2	2,4	3,0	1,6	3,3	2,6	4,2	3,5	3,5**	4,8	2,7
Öffentliche Tertiärbildungsausgaben in Prozent des BIP (OECD, Table B4,1, 2008)	1,5	1,2	1,1	1,4	0,8	1,5	1,3	1,7	1,3	1,1	1,5	1,2
Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen in Prozent des BIP (öffentliche und private Quellen)												
Total	1,3	1,3	1,1	1,3	0,9	1,4	1,2 <sup>4</sup>	2,6	2,9	1,6	1,5	1,3
Öffentlich	1,2	1,1	0,9	1,0	0,6	1,4	1,2	1,4	1,0	0,8	0,9	0,9
Privat	0,1	0,2	0,2	0,3	0,3	0,0	0,1	1,1	1,9	0,8	0,6	0,4
(OECD, Table B2.2., 2008; Tables B2.4 2008)												

Quellen: OECD Factbook, 2010; Pechar und Andres, 2011.

**Tabelle 6: Indikatoren für Studiengebühren und Studentenbeihilfen im Tertiären Bildungssektor in Ausgewählten OECD Ländern**

	<i>Konservativ</i>							<i>Liberal</i>				
	AU	FR	DE	NL	IT	CH	BE	CA	US	AUS	NZ	UK
<b>Studiengebühren und Studentenbeihilfen</b>												
Geschätzte durchschnittliche jährliche Studiengebühren die von Tertiär-Typ A öffentlichen Bildungsinstitutionen oder auf staatliche Unterstützung angewiesenen Privatinstitutionen erhoben werden (USD) (OECD, Table B5.1a 2008)	837	330	1210	1505	1017	1873	574	3464	5027	3855	2671	1859
Finanzbeihilfen für Studenten in % der gesamten öffentlichen Ausgaben für tertiäre Bildung												
Studentendarlehen	m	a	5.1	15.5	n	0.2	n	2.8	8.6	17.7	30.0	19.1
Stipendien oder Zuschüsse für Haushalte	16,8	7,9	14,1	12,3	16,8	2,2	15,2	11,5	14,9	14,7	11,6	6,7
Total	16,8	7,9	19,1	27,7	16,8	2,4	15,2	14,4	23,5	32,3	41,5	25,8
(OECD, Table B5.2 2008)												
Anteil der Studenten mit Darlehen in % (OECD, Table B5.1e 2008)	0	0	0	28	0	0	1	m	38	79	m	m
Jährlicher Bruttobetrag an Darlehen für einzelnen Studenten (USD) (OECD, Table B5.1e 2008)	0	0	0	5730	0	0	m	3970	6430	3450	4320	5480
Anteil der Graduierten mit Schulden (%) (OECD, Table B5.1e 2008)	0	0	15 <sup>a</sup>	15 <sup>a</sup>	0	0	0 <sup>a</sup>	50 <sup>a</sup>	65	67	57	79
Durchschnittl. Schulden bei Abschluß (USD) (OECD, Table B5.1e 2008)	0	0	6973 <sup>a</sup>	12270	0	0	0 <sup>c</sup>	14170 <sup>a</sup>	19400	10838 <sup>a</sup>	15320	14220

Quellen: OECD Factbook, 2010; Pechar und Andres, 2011.

**Tabelle 7: Maßzahlen von Humankapital, nach Wohlfahrtsstaatstypen und Produktionsregimen (2000)**

	Öffentliche Bildungsausgaben in % des BIP	Öffentliche Ausgaben für Höhere Bildung in % des BIP	Ausgaben für Kinder-tageskrippen in % des BIP	Ausgleichsrate der Arbeitslosenversicherung für 12 Monate	Ausgaben für Aktive Arbeitsmarkt-einsparungen pro Beschäftigtem	Index des gesetzlichen Arbeitsplatz-schutzes	Anteil der Schüler in Berufsbildungsschulen in % eines Jahrgangs	Ergebnis im OECD Lese- und Schreibfertigkeitstest				Erwachsene mit niedrigen Lese- und Schreibfertigkeiten in % der Bev.	Erwachsene mit Informationszeitalter Fertigkeiten in % der Bev.
								5 <sup>tes</sup> Perzentil	25 <sup>tes</sup> Perzentil	75 <sup>tes</sup> Perzentil	95 <sup>tes</sup> Perzentil		
<b>Sozialdemokratische Wohlfahrtsstaaten: Industrie-koordinierte Marktwirtschaften</b>													
Dänemark	8,1	2,1	2,0	0,65	0,24	1,9	31	213	264	319	353	8	65
Finnland	6,6	2,0	1,2	0,62	0,15	2,2	32	195	258	322	363	11	63
Norwegen	7,5	1,9	1,5	0,66	0,21	2,8	37	207	267	326	362	8	69
Schweden	7,5	1,9	1,6	0,80	0,40	2,7	36	216	274	340	386	7	74
Mittelwert	7,4	2,0	1,6	0,68	0,25	2,4	34,0	207,9	265,9	326,7	366,0	8,5	67,6
<b>Konservative / Christdemokratische Wohlfahrtsstaaten: Industrie-koordinierte Marktwirtschaften</b>													
Belgien	5,1	1,2	0,5	0,64	0,15	2,9	53	163	247	315	359	17	58
Deutschland	4,6	1,1	0,4	0,61	0,19	3,0	34	208	255	317	359	10	59
Niederlande	5,1	1,5	0,4	0,75	0,25	2,6	43	202	260	317	354	10	63
Österreich	5,7	1,3	0,5	0,33	0,09	2,2	22						
Schweiz	5,5	1,2	0,1	0,58	0,17	1,1	23	150	244	310	349	17	53

Gemischte Wirtschaften													
Frankreich	5,7	1,0	0,8	0,71	0,11	3,0	28						
Italien	4,5	0,8	0,1	0,41	0,03	3,4	35						
Mittelwert	5,2	1,1	0,4	0,58	0,14	2,6	34,0	181,0	251,5	314,7	355,3	13,5	58,1
Liberalen Wohlfahrtsstaaten: Liberale Marktwirtschaften													
Australien	5,0	1,4	0,2	0,30	0,06	1,0	9	146	246	315	369	17	56
Irland	4,8	1,2	0,1	0,34	0,12	0,9	6	151	227	306	352	24	46
Kanada	6,2	2,1	0,3	0,47	0,06	0,8	5	145	244	324	372	17	57
Neuseeland	6,7	1,7	0,0	0,9			7	158	237	313	361	20	51
Vereinigte Staaten	5,3	1,3	0,2	0,29	0,04	0,2	3	133	235	319	371	22	53
Vereinigtes Königreich	5,1	1,1	0,1	0,17	0,06	0,6	11	145	231	313	359	23	49
Mittelwert	5,5	1,4	0,2	0,31	0,07	0,7	6,8	146,3	236,7	315,1	364,0	20,5	52,0
Gruppen-koordinierte Marktwirtschaft													
Japan	3,6	0,5	0,2	0,35	0,11	2,1	16						

Quelle: Iversen und Stephens, 2008; eigene Berechnungen

