

Drei Welten der Bildung?

Inwiefern passt die Hochschulbildungspolitik der untersuchten Staaten in die Wohlfahrtsstaats-Typologie von Esping-Andersen?

Masterarbeit eingereicht der
Universität Bern

Betreuender Dozent: **Prof. Dr. Fritz Sager**

Kompetenzzentrum für Public Management
Schanzeneckstrasse 1
CH-3001 Bern

von:
Christina Wirz
aus Basel-Stadt (BS)
05-722-541

Raubbühlstrasse 38, 8600 Dübendorf
christinawirz@gmx.ch

Bern, 25. September 2014

Zusammenfassung

Man denkt nicht typischerweise an Bildung, wenn man das Wort Wohlfahrtsstaat hört. Viel eher kommen einem die Arbeitslosenversicherung, die Rente oder die Krankenversicherung in den Sinn. Doch wie die klassischen Sozialversicherungen, gehört auch die Bildung zum Wohlfahrtsstaat. Gerade weil die Bildung in der vergleichenden Wohlfahrtsstaatenforschung oftmals aussen vor gelassen wurde, soll sie in dieser Arbeit ihre berechnigte Aufmerksamkeit erfahren (West & Nikolai, 2013: 469). Denn die Wichtigkeit der Bildung nahm im Zuge der ‚knowledge society‘ drastisch zu. Die Aneignung von Humankapital gilt als wichtiges Werkzeug, um in der heutigen Welt zu bestehen. Gerade in Zeiten, die wirtschaftlich weniger erfreulich sind, wird oft vom Abbau des klassischen Sozialstaates gesprochen. Dabei spielt die Bildung eine zentrale Rolle (Allmendinger & Nikolai, 2010: 106).

In dieser Arbeit wird untersucht, inwiefern die Einteilung der Staaten in drei verschiedene Welten der Wohlfahrt, wie sie von Esping-Andersen (1990) vor langer Zeit vorgenommen wurde, für die tertiäre Bildung Gültigkeit besitzt. Können die Staaten, die Esping-Andersen 1990 einem liberalen, einem konservativen sowie einem sozial-demokratischen Wohlfahrtsregime zuteilte auch im Bereich der Tertiärbildung denselben Idealtypen zugeteilt werden? Oder gilt vielmehr – wie Wilensky (1975:3) proklamierte – dass Bildung anders ist?

Die Fragestellung dieser Arbeit lautet folgendermassen:

Drei Welten der Bildung? Inwiefern passt die Hochschulbildungspolitik der untersuchten Staaten in die Wohlfahrtsstaats-Typologie von Esping-Andersen?

Die vorliegende Arbeit geht dieser Frage mithilfe der Qualitative Comparative Analysis (QCA) genauer auf den Grund. Wie bei Esping-Andersen (1990) in seinem Werk „The Three Worlds of Welfare Capitalism“, werden auch hier die drei Dimensionen der Dekommodifizierung, der Stratifizierung und der sozialen Trägerschaft genutzt, um eine Antwort zu finden. Die jeweiligen Indikatoren werden an die Bildung angepasst.

Esping-Andersen (1990) argumentiert, dass sich die drei Typen von Wohlfahrtsregimen in ihrer Dekommodifizierung, Stratifizierung und der sozialen Trägerschaft unterscheiden. Während der sozialdemokratische Typ eine hohe Dekommodifizierung gewährt, wenig stratifizierend wirkt und der Staat als Hauptträger der Wohlfahrt fungiert, nimmt der konservative Typ ein Mittelmass ein: Die Dekommodifizierung ist weniger hoch, wobei Wert darauf gelegt wird, der Status Quo der Menschen in der Gesellschaft zu erhalten, es findet eine höhere Stratifizierung als im sozialdemokratischen Regime statt und die Familie gilt als Hauptträger

der Wohlfahrt. Der liberale Typ wiederum wirkt typischerweise wenig dekommodifizierend, während die Stratifizierung hoch ist und als Hauptträger der Wohlfahrt der Markt einspringt.

Besitzt dieses Modell Gültigkeit in der Tertiärbildung?

Diese Arbeit kommt zum Schluss, dass die Typologie Esping-Andersens nicht eins zu eins übernommen werden kann. Allerdings zeigt die Auswertung der Dekommodifizierung, dass die Ländereinteilung zumindest für das liberale und das sozialdemokratische Regime übereinstimmt. Die Stratifizierung fällt aber anders aus als erwartet: Neben Schweden können nur zwei angelsächsische Staaten – Kanada und Australien – die Bedingungen einer tiefen Stratifizierung erfüllen. Die soziale Trägerschaft scheint in diesen Staaten, für die Daten zur Verfügung stehen, nach wie vor mit derjenigen Esping-Andersens übereinzustimmen.

Inhaltverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	VII
Tabellenverzeichnis	VII
Abkürzungsverzeichnis	VIII
1 Einleitung	1
2 Theorieteil	3
2.1 Esping-Andersens drei Welten der Wohlfahrt.....	3
2.1.1 Das liberale Wohlfahrtsregime.....	6
2.1.2 Das konservative Wohlfahrtsregime	6
2.1.3 Das sozialdemokratische Wohlfahrtsregime	6
2.1.4 Übersicht über die Wohlfahrtsregime.....	7
2.1.5 Hypothese	7
2.2 Kritische Betrachtung des Modells	8
2.2.1 Gender-Dimension und deren Nicht-Berücksichtigung	9
2.2.2 Mediterranes Wohlfahrtsregime	9
2.2.3 Australien und Neuseeland – liberale Regime?.....	10
2.2.4 Varieties of Capitalism (VoC).....	10
2.2.5 Die drei Welten der Wohlfahrt heute	11
2.2.6 Die Bildung bei Esping-Andersen.....	11
2.3 Bildung im Wohlfahrtsstaat.....	12
2.3.1 Die Beziehung zwischen Bildungs- und sonstiger Sozialpolitik.....	13
2.4 Die internationale Standard-Klassifikation der Bildung (ISCED 97)	14
3 Methodisches Vorgehen und empirische Untersuchung.....	16
3.1 Fuzzy-Set Qualitative Comparative Analysis (fsQCA)	16
3.1.1 Idealtypen bilden und die Zugehörigkeit messen mit fsQCA	19
3.2 Indikatoren für die Dekommodifizierung.....	21
3.2.1 Indikatoren für Dekommodifizierung bei Esping-Andersen.....	21

3.2.2	Indikatoren für die Dekommodifizierung in der Tertiärbildung	21
3.3	Indikatoren für die Stratifizierung	23
3.3.1	Stratifizierung bei Esping-Andersen	23
3.3.2	Stratifizierung in der Tertiärbildung.....	23
3.3.3	Indikatoren für die Stratifizierung in der Tertiärbildung.....	23
3.3.3.1	Ausdifferenzierung	24
3.3.3.2	Berufliche Spezifität	24
3.3.3.3	Lohnungleichheit	25
3.3.3.4	Tertiärabschluss nach Bildungsstand der Eltern.....	25
3.4	Indikatoren für die soziale Trägerschaft der Wohlfahrt	26
3.5	Daten.....	27
3.6	Fallauswahl.....	27
3.7	Kalibrierung der Daten	27
4	Auswertung	29
4.1	Auswertung der Indikatoren für die Dekommodifizierung	29
4.1.1	Öffentliche Ausgaben für Tertiärbildung, in Prozent des BIP	29
4.1.2	Öffentlicher Ausgaben für Tertiärbildung, in Prozent (TERTTOT).....	32
4.1.3	Öffentlicher Anteil der Ausgaben für Tertiärbildung (PUBLEXP)	33
4.1.4	Höhe der Studiengebühren (TUITION)	35
4.1.5	Anteil der 18 bis 25 Jährigen in Tertiärbildung (ENROL).....	37
4.1.6	Auswertung der Fuzzy-Werte für die Dekommodifizierung.....	38
4.2	Auswertung der Indikatoren für die Stratifizierung	41
4.2.1	Ausdifferenzierung (DIFFERENT) und berufliche Spezifität (VOCSPEC).....	41
4.2.2	Lohnungleichheit (RELAEARN)	42
4.2.3	Tertiäre Ausbildung nach Bildungsstand der Eltern (EDUCPARENT)	43
4.2.4	Auswertung der Fuzzy-Werte für die Stratifizierung.....	45
4.3	Auswertung der sozialen Trägerschaft	48
5	Diskussion der Ergebnisse	50

6	Fazit	55
	Anhang.....	IX
	Literaturverzeichnis	XII

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Tertiärstufe in der Schweiz.....	15
Abbildung 2: Staatliche Ausgaben als Prozentsatz der totalen Ausgaben für Tertiärbildung..	34
Abbildung 3: 25 - 34 Jährige mit Tertiärabschluss und tiefem Bildungsstand der Eltern.....	45
Abbildung 4: Stratifizierung und Dekommodifizierung	53

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der Charakteristiken der Wohlfahrtsregime nach Esping-Andersen	7
Tabelle 2: Übersicht über die Idealtypen nach Esping-Andersen	20
Tabelle 3: Fuzzy-Werte für die einzelnen Dimensionen der Idealtypen	20
Tabelle 4: Öffentliche Ausgaben für die Tertiärstufe in Prozent des BIP	30
Tabelle 5: Öffentliche Ausgaben für Tertiärbildung in Prozent der totalen Ausgaben.....	32
Tabelle 6: Öffentlicher Anteil der Ausgaben für Tertiärbildung.....	33
Tabelle 7: Studiengebühren in USD	36
Tabelle 8: Prozent der 18 bis 25 Jährigen in Tertiärbildung	37
Tabelle 9: Berechnung der Fuzzy-Werte für die Dekommodifizierung.....	39
Tabelle 10: Berufliche Spezifität und Anzahl Wege	41
Tabelle 11: Lohnungleichheit.....	43
Tabelle 12: Prozent mit Tertiärabschluss, mit Eltern mit tiefem Bildungsstand.....	44
Tabelle 13: Fuzzy-Werte für die Stratifizierung und Zuteilung zu den Idealtypen.....	47
Tabelle 14: Basis der studentischen Unterstützung	48
Tabelle 15: Soziale Trägerschaft: Zuteilung	49
Tabelle 16: Fuzzy-Werte für die Dekommodifizierung und Stratifizierung	52
Tabelle 17: Öffentliche und private Ausgaben für Tertiärbildung in Prozent des BIP	IX
Tabelle 18: Kalibrierung der Indikatoren	X

Abkürzungsverzeichnis

Cs	Crisp-Set
Ebd.	Ebendieser
Fs	Fuzzy-Set
Hrsg.	Herausgeber
ISCED	International Standard Classification of Education
N/A	Not Available
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
o.D.	ohne Datum
QCA	Qualitative Comparative Analysis
AUS	Australien
AUT	Österreich
BEL	Belgien
CAN	Kanada
DEN	Dänemark
FIN	Finnland
FRAU	Frankreich
GER	Deutschland
IRL	Irland
ITA	Italien
JPN	Japan
NED	Niederlande
NZL	Neuseeland
NOR	Norwegen
POR	Portugal
ESP	Spanien
SWE	Schweden
CHE	Schweiz
UK	Vereinigtes Königreich
USA	Vereinigte Staaten von Amerika

1 Einleitung

„Abseits der Sozialversicherungen stellt das Politikfeld Bildung eines der wichtigsten Zukunftsfelder wohlfahrtsstaatlichen Handelns dar“ (Schmid, 2010: 421). In der Vergangenheit spielte die Bildung in der vergleichenden Wohlfahrtsstaatenanalyse allerdings lange Zeit nur eine Nebenrolle (West & Nikolai, 2013: 469). Um diese Lücke zumindest teilweise zu schliessen, wird der Fokus dieser Arbeit auf der Bildung im Wohlfahrtsstaat liegen. Denn „die meisten Typologien von Sozialstaatsmodellen marginalisieren die Bereiche von Bildung“ (Allmendinger & Nikolai, 2010: 116). Esping-Andersen (1990) beispielsweise lässt die Bildung in seinem Werk „The Three Worlds of Welfare Capitalism“ unbegründet aussen vor (Allmendinger & Nikolai, 2010: 105). Deshalb geht diese Arbeit der Frage nach, ob die Staaten auch betreffend ihrer Bildungspolitik in die Typologie von Esping-Andersen eingeordnet werden können und inwiefern die Einteilung der Staaten in konservative, liberale und sozialdemokratische Regime auch für die Hochschulbildungspolitik Gültigkeit besitzt. Es soll also die Kompatibilität des Ansatzes von Esping-Andersen mit der Bildungspolitik der jeweiligen Staaten untersucht werden.

Die Fragestellung lautet deshalb folgendermassen: Drei Welten der Bildung? Inwiefern passt die Hochschulbildungspolitik der untersuchten Staaten in die Wohlfahrtsstaats-Typologie von Esping-Andersen?

Dieser Arbeit liegt die Annahme zugrunde, dass Länder, die auf einen grosszügigen, egalitären Sozialstaat setzen, ebenso grosszügig in die Bildung investieren und die Typologie von Esping-Andersen auch für die Bildungspolitik zutrifft (siehe auch Allmendinger & Nikolai, 2010). Der Fokus wird auf der tertiären Bildung¹ liegen. Unterschiede zwischen den verschiedenen Bildungssystemen werden eher auf der Stufe der Tertiärbildung erwartet, da die primäre und sekundäre Bildung in den OECD-Staaten einheitlicher ausgestaltet ist. Der Zugang zur primärer und sekundärer Bildung wird in den meisten OECD-Staaten als Grundrecht anerkannt, während beim Zugang zur Tertiärbildung grössere Unterschiede zwischen den Staaten erwartet werden können (Willemse & de Beer, 2012: 106).

Die zentralen zu untersuchenden Dimensionen dieser Arbeit sind jene, die bereits Esping-Andersen (1990) verwendete, um die Staaten verschiedenen Wohlfahrtsregimen zuteilen zu können. Es sind dies die Dekommodifizierung, die Stratifizierung und die soziale Trägerschaft der Wohlfahrt.

¹ Im theoretischen Teil der Arbeit wird der Begriff tertiäre Bildung definiert. Die Begriffe Hochschulbildungspolitik und tertiäre Bildungspolitik werden in dieser Arbeit als Synonyme verwendet.

Da das Bildungswesen als „(...) eine zentrale Institution der Verteilung der Lebenschancen und als zentraler Hebel zur Bekämpfung sozialer Ungleichheit“ angesehen werden kann, scheint es angebracht, die Bildung nicht länger aussen vor zu lassen, sondern im Gegenteil - einen genaueren Blick darauf zu werfen (Allmendinger & Nikolai, 2010: 105). Gerade im Zuge der starken Expansion der Tertiärbildung scheint es sinnvoll, dass dieser Teil des Wohlfahrtsstaates in der Forschung vermehrt Beachtung findet (OECD, 2008a: 11).

Dies geschieht in dieser Arbeit wie folgt: Zuerst wird der theoretische Hintergrund erläutert, indem die Typologie von Esping-Andersen (1990) vorgestellt wird. Auch die Kritik der Typologie soll Erwähnung finden, um im Fazit andere theoretische Modelle in Betracht ziehen zu können.

Danach folgt ein Abschnitt über die Bildung im Wohlfahrtsstaat. Die methodische und empirische Vorgehensweise wird im dritten Teil erläutert. Zuerst wird die Qualitative Comparative Analysis (QCA) vorgestellt. Soweit bekannt, wurde bisher noch nie mit einer QCA überprüft, ob die Staaten betreffend ihrer Bildungspolitik mit der von Esping-Andersen vorgenommenen Einteilung in die verschiedenen Wohlfahrtsregime kompatibel sind. Insofern kann ein innovativer Beitrag zur Wohlfahrtsstaatenforschung geleistet werden. Über die Fallauswahl, die Daten und die verwendeten Indikatoren wird ebenfalls im dritten Teil informiert. Die Daten werden im vierten Teil ausgewertet und im fünften Teil diskutiert. Das Fazit wird die Arbeit abschliessen.

2 Theorieteil

Das zwanzigste Jahrhundert wird oft als ein Jahrhundert der Extreme bezeichnet. Nicht nur wurde es Zeuge totalitärer Regime, zweier Weltkriege und mehrerer Genozide, nein, auch die Verbreitung der Demokratie, wirtschaftlicher Wohlstand und das Aufkommen der sozialen Rechte, bis dahin noch unbekannt in der Menschheitsgeschichte, prägten dieses Jahrhundert. Diese Entwicklung hat viele Gründe, aber die Etablierung des Wohlfahrtsstaates und dessen Wachstum nach dem zweiten Weltkrieg ist sicherlich einer der wichtigsten (Castles et al., 2010: 1).

Um die Institution des Wohlfahrtsstaates besser erfassen zu können, soll im folgenden Teil die Wohlfahrtsstaatstypologie von Esping-Andersen (1990) thematisiert werden.

Sie dient in dieser Arbeit als theoretisches Grundgerüst. Die drei Dimensionen Dekommodifizierung, Stratifizierung und die soziale Trägerschaft, die Esping-Andersen² vorschlug, um die Staaten in verschiedene Wohlfahrtsregime einteilen zu können, werden hier ebenfalls verwendet.

2.1 Esping-Andersens drei Welten der Wohlfahrt

Die Typologie, die Esping-Andersen in seinem Werk „The Three Worlds of Welfare Capitalism“ erstmals vorstellte, fand eine grosse Resonanz (Schmid, 2010: 99). Obwohl bereits 1990 publiziert, ist das Wohlfahrtsstaatenmodell von Esping-Andersen immer noch der „(...) Dreh- und Angelpunkt der vergleichenden Wohlfahrtsstaatenforschung“ (Schmid, 2010: 111). Es wird von Arts und Gelissen als moderner Klassiker beschrieben und soll deshalb auch in dieser Arbeit als theoretische Grundlage dienen (Arts & Gelissen, 2010: 571). Wie van Kersbergen und Vis (2014: 77) schreiben, ist die Typologie auch heute noch relevant, um die verschiedenen Welten des Wohlfahrtsstaates zu verstehen.

„The Three Worlds of Welfare Capitalism“ revolutionierte die Art und Weise, wie der Wohlfahrtsstaat von Sozialwissenschaftlern betrachtet wurde. Insbesondere zwei Neuerungen waren einflussreich: Erstens führte Esping-Andersen das Konzept der Wohlfahrtsregime ein, das erlaubte, ein viel breiteres und besseres Verständnis davon zu bekommen, wie die wichtigsten Institutionen einer Gesellschaft (Staat, Markt, Familie) interagieren und dadurch auf jeweils spezifische Weise Arbeit und Wohlfahrt generieren. Er machte somit eine systematisch ver-

² Wenn in dieser Arbeit Esping-Andersen erwähnt wird, aber ohne Jahreszahl, wird immer auf sein Werk „The Three Worlds of Welfare Capitalism“ (1990) Bezug genommen.

gleichende Forschung möglich. Zweitens dokumentierte und erklärte Esping-Andersen die qualitativen Unterschiede der Wohlfahrtsregime (als abhängige Variable), indem er aufzeigte, wie die Regime (als unabhängige Variable) systematisch den sozialen Outcome beeinflussen, insbesondere was die Beschäftigungsstruktur und das Arbeitsmarktverhalten angeht (van Kersbergen & Vis, 2014: 53).

Esping-Andersen kritisierte sowohl die Art, wie Wohlfahrtstaatenforschung betrieben wurde als auch die ungenügende Theoretisierung dieser (Arts & Gelissen, 2010: 570). Er forderte, dass nicht länger nur die Ausgaben der Staaten dafür ausschlaggebend sein sollen, den Wohlfahrtsstaat zu definieren, denn sie seien nur eine „(...) oberflächliche Begleiterscheinung des theoretischen Kerns des Wohlfahrtsstaates“ (Esping-Andersen, 1990: 19,20,21 zitiert nach Schmid, 2010: 99). Die Ausgaben alleine genügen nicht, so die Meinung von Esping-Andersen, um die theoretische Substanz des Wohlfahrtsstaates zu erfassen. Wohlfahrtsstaaten können zwar betreffend ihrer Ausgaben miteinander verglichen werden, es geht aber nicht darum wieviel die Staaten ausgeben, sondern was sie machen und wie sie es machen (Arts & Gelissen, 2010: 570). Esping-Andersen nennt als Beispiel den österreichischen Wohlfahrtsstaat, der zwar hohe Sozialausgaben tätigt, von denen aber ein grosser Teil an die privilegierten Beamten fließt. Im Vereinigten Königreich stiegen die Sozialausgaben während der Thatcher Ära, allerdings nur, weil die Arbeitslosigkeit sehr hoch war (Esping-Andersen, 1990: 21). Diese Beispiele machen deutlich, warum nicht einfach per se von den Sozialausgaben auf die Grosszügigkeit des Wohlfahrtsstaates geschlossen werden kann.

Um die Wohlfahrtsstaaten genauer erfassen zu können, definierte Esping-Andersen drei entscheidende Dimensionen betreffend dem „was“ und „wie“ des Wohlfahrtsstaates. Die Dekommodifizierung, gibt an, „(...) wie sehr die Bürger bei ihrer sozialen Absicherung darauf angewiesen sind, ihre Arbeitskraft dem Markt zur Verfügung zu stellen“ (Amos et al., 2011: 15).

Ferner wird die Stratifizierung berücksichtigt, welche „(...) die Auswirkungen von Wohlfahrtsstaaten auf die gesellschaftliche Schichtung“ misst (Amos et al., 2011: 15). Hier stellt sich die Frage, ob die Sozialpolitik zwischen verschiedenen Klassen von Personen unterscheidet und ob alle die gleichen Rechte haben (van Kersbergen & Vis, 2014: 59). Der Wohlfahrtsstaat bietet zwar Leistungen an und bietet eine gewisse Einkommenssicherheit, aber er ist und war auch immer ein Stratifizierungssystem. Wohlfahrtsstaatliche Institutionen tragen massgeblich dazu bei, gesellschaftlichen Klassen und die soziale Ordnung zu strukturieren (Esping-Andersen, 1990: 55).

Die soziale Trägerschaft oder der „public-private mix“, wie also der Staat, der Markt und die Familie bezüglich der Produktion von sozialer Wohlfahrt interagieren und die Art und Weise wie diese drei Institutionen die soziale Sicherheit garantieren, ist die dritte Dimension (Arts & Gelissen, 2010: 570). Esping-Andersen war auch mit den vorherrschenden theoretischen Modellen nicht einverstanden. Sein Ausgangspunkt war „(...) history and politics matter“ (Arts & Gelissen, 2010: 570). Er argumentierte, dass die Verteilung der Macht in einer Gesellschaft entscheidend ist für die Ausgestaltung des Wohlfahrtsstaates. Als theoretische Grundlage diente ihm deshalb die Machtressourcentheorie. Esping-Andersen ist der Ansicht, dass die länderspezifisch unterschiedliche Ausgestaltung des Wohlfahrtsstaates unter dem stetigen wirtschaftlichen Wachstum der Nachkriegszeit hauptsächlich durch die Verteilung der Machtressourcen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Interessensgruppen, die Art und das Niveau der Machtmobilisierung, die Strukturierung von Arbeiterbewegungen und durch die Formierung von politischen Koalitionen erklärt werden kann (Arts & Gelissen, 2010: 570). Klassenbasierte Parteien, teilweise auch als Koalitionen mit religiös orientierten Parteien, nutzten die demokratischen Möglichkeiten um die Verteilungsprozesse durch Gesetzgebung und Institutionen zu beeinflussen. Das historische Erbe der Institutionalisierung der Regime spielt demnach auch eine wichtige Rolle, wenn die unterschiedlichen Welten der Wohlfahrt erklärt werden sollen.

Esping-Andersen folgert in einer späteren Arbeit, dass die verschiedenen Wohlfahrtsstaatenregime das pfadabhängige Ergebnis von politischen Machtkämpfen und Koalitionsbildungen an historisch entscheidenden Wendepunkten sind (Esping-Andersen, 1999 nach Arts & Gelissen, 2010: 570). Wohlfahrtsstaaten mit einer ähnlichen Struktur der Machtmobilisierung, ähnlichen vorherrschenden Ideologien und ähnlichen politischen Koalitionen weisen ähnliche institutionelle Strukturen auf. Nach Esping-Andersen hat sich demnach nicht jeder einzelne Staat völlig verschieden entwickelt, sondern es sind drei idealtypische Wohlfahrtsstaatsregime erkennbar: ein sozialdemokratischer oder skandinavischer Typ, ein liberaler oder angelsächsischer und ein konservativer oder kontinentaleuropäischer Typ. Diese drei Typen unterscheiden sich in den drei Dimensionen Dekommodifizierung, Stratifizierung und der Produktion von Wohlfahrt (Staat, Markt, Familie) und werden in den folgenden Abschnitten näher erläutert.

2.1.1 Das liberale Wohlfahrtsregime

Im liberalen Wohlfahrtsregime, das zum Beispiel in Kanada, den USA, in Australien, im Vereinigten Königreich, in Neuseeland und Irland vorzufinden ist, ist der Grad der Dekommodifizierung gering und der Markt hat in der Produktion von Wohlfahrt eine wichtige Position inne. Dem Staat kommt dabei nur eine unbedeutende Rolle zu: Er springt dann ein, wenn der Markt und die Familie versagen. Die Verpflichtungen des Staates begrenzen sich auf marginale und bedürftige Gruppen. Da die sozialen Unterstützungsleistungen minimal sind und nur jene empfangen, deren Bedürftigkeit geprüft wurde, werden diese Gruppen oftmals stigmatisiert. Kennzeichnend sind auch Subventionen für private Wohlfahrtseinrichtungen.

2.1.2 Das konservative Wohlfahrtsregime

Charakteristisch für das konservative Wohlfahrtsregime hingegen sind ein stark korporatistisches Erbe und der Wille, soziale Strukturen und Hierarchien zu bewahren: „Be it in favor of strict hierarchy, corporatism, or of familialism, the unifying theme is that traditional status relations must be retained for the sake of social integration“ (Esping-Andersen, 1990: 58).

Der Grad der Dekommodifizierung in diesem Wohlfahrtsregime ist mittelmässig. Die traditionellen familiären Strukturen sollen erhalten werden. Der Status quo und die damit einhergehenden Ungleichheiten werden durch dieses Regime ebenfalls bewahrt. Soziale Rechte sind nicht universell, sondern hängen von Status, Klasse und Arbeitsaufwand ab. Der wichtigste Anbieter von Sozialversicherungen ist der Staat. Der Markt und private Versicherungen spielen dabei nur eine untergeordnete Rolle. Österreich, Frankreich, Deutschland, die Niederlande, Italien, die Schweiz und Belgien können zu diesem Regimetyp gezählt werden. Der „dominante Lokus der Solidarität“ ist die Familie (Schmid, 2010: 104).

2.1.3 Das sozialdemokratische Wohlfahrtsregime

Das sozialdemokratische Wohlfahrtsregime wiederum erbringt universelle Sozialleistungen, die auf der Grundlage der Staatsbürgerschaft beruhen, der Zugang zu den Leistungen und Dienstleistungen auf einem hohen Standard ist für alle gleich und der Grad der Dekommodifizierung ist hoch. Der Staat verfolgt das Ziel, alle Bürger gleich zu behandeln und möchte, dass alle Bürger auf einem viel höheren Standard als dem Minimum von Leistungen profitieren können. Es soll den Individuen und den Familien möglich sein, einen sozial akzeptablen Lebensstandard unabhängig von Marktbeteiligung zu führen (Esping-Andersen, 1990: 37). Dabei will der Staat aber weder individuellen Bestrebungen noch beruflichem Erfolg im We-

ge stehen. Dänemark, Schweden, Finnland und Norwegen werden zu diesem Regimetyp gezählt. (Ganzer Abschnitt, wo nicht anders vermerkt, nach Hega, 2011: 61-62).

2.1.4 Übersicht über die Wohlfahrtsregime

Folgende Übersichtstabelle soll noch einmal zusammenfassen, durch welche Charakteristiken die verschiedenen Typen gekennzeichnet sind.

Tabelle 1: Übersicht der Charakteristiken der Wohlfahrtsregime nach Esping-Andersen³

	<i>Liberal</i>	<i>Sozialdemokr.</i>	<i>Konservativ</i>
Die Rolle von:			
Familie	Marginal	Marginal	Zentral
Markt	Zentral	Marginal	Marginal
Staat	Marginal	Zentral	Subsidiär
Wohlfahrtsstaat:			
Dominante Art der Solidarität	Individuell	Universell	Verwandtschaft, Korporatismus, Etatismus
Dominanter Lokus der Solidarität	Markt	Staat	Familie
Grad der Dekommodifizierung	Minimal	Maximal	Hoch für Kernklientele
Beispiele	USA	Schweden	Deutschland, Italien

2.1.5 Hypothese

Die Hypothese dieser Arbeit lautet, dass die verschiedenen Staaten auch betreffend ihrer Tertiärbildung ähnliche Ausprägungen der Dimensionen aufweisen, wie sie es in der sonstigen Sozialpolitik tun. „History matters“ (North, 1990: 100), so die Annahme dieser Arbeit. Es wird von einer pfadabhängigen Entwicklung ausgegangen. Da die Bildung zum Wohlfahrtsstaat zählt, scheint es wahrscheinlicher, dass die Staaten eine ähnliche Politik im Bereich der Tertiärbildung verfolgen wie sie dies in der sonstigen Sozialpolitik tun. Eine pfadabhängige Entwicklung der Wohlfahrtsstaaten, auch im Hinblick auf die Tertiärbildung wird hier eher angenommen als eine Abwendung von den typischen Charakteristiken, die die Sozialpolitik eines Landes prägen. Es scheint wenig logisch, dass ein Staat im Bereich der Bildungspolitik völlig andere Präferenzen setzt als er es in der sonstigen Sozialpolitik tut. Ebenfalls geht diese Arbeit nicht von einem trade-off aus, dass also aufgrund knapper finanziellen Ressourcen

³ übernommen von van Kersbergen & Vis, 2014: 63 und Schmid, 2010:104.

entweder in die ‚klassische‘ Sozialpolitik oder die Bildungspolitik investiert wird (Hega, 2011: 64).

Die Hypothese dieser Arbeit lautet folgendermassen:

Die Staaten weisen hinsichtlich ihrer tertiären Bildungspolitik in den drei Dimensionen Dekommodifizierung, Stratifizierung und soziale Trägerschaft die gleichen idealtypischen Merkmale auf, wie sie bereits von Esping-Andersen (1990) beschrieben wurden.

2.2 Kritische Betrachtung des Modells

An dieser Stelle soll ein Überblick über die wichtigsten Kritikpunkte, die zur Wohlfahrtstypologie Esping-Andersens geäußert wurden, gegeben werden.

Bereits die Tatsache, dass von Arts und Gelissen (2002) eine Arbeit verfasst wurde, die die vorgeschlagenen Änderungen und Erweiterungen der Typologie Esping-Andersens thematisiert, zeigt, wie sehr sich dieses Modell in der Wohlfahrtsstaatenforschung durchgesetzt hat. Hunderte von Büchern und Papers wurden veröffentlicht, die die Regimetyologie als ein heuristisches Werkzeug und Klassifizierungssystem anwenden (van Kersbergen & Vis, 2014: 54).

Doch obwohl Esping-Andersens Modell nach wie vor die zentrale Typologie in der Wohlfahrtsstaatenforschung ist, ist auch sie nicht von Kritik und Verbesserungsvorschlägen verschont geblieben. Die Kritiker, die der Typologie Esping-Andersens eher wohlwollend gegenüber stehen, sind der Meinung, dass seine Typologie weder erschöpfend noch disjunkt ist und sie deshalb anzupassen ist. Andere wiederum kritisieren, dass Typologien per se keine Erklärungskraft besitzen und nicht zur Theoretisierung darüber, was mit und innerhalb des Wohlfahrtsstaates geschieht, beitragen können (Arts & Gelissen, 2002: 138). Die Wohlfahrtsstaaten sind zu kompliziert und haben sich zu sehr verändert, als dass sie in einer Typologie erfasst werden können, so das Argument einiger Autoren (zum Beispiel Schubert et al., 2009). Van Kersbergen und Vis (2014: 70) kann nur zugestimmt werden, wenn sie sagen, dass dies eine sehr unüberlegte Kritik ist: Denn offenbar haben diese Kritiker nicht wirklich verstanden, wofür eine Typologie steht: nämlich eine bedeutende, effiziente und verlässliche Reduktion der Komplexität für analytische und vergleichende Zwecke. Ebenfalls berücksichtigen sie nicht, dass jede Typologie die die Komplexität zu verringern sucht, notwendigerweise die Realität vereinfacht. Das ist kein Nachteil, sondern vielmehr der Sinn und Zweck einer jeder

Typologie. Deshalb ist die Kritik, dass eine Typologie nicht der Komplexität der empirischen Realität gerecht werden kann, völlig fehl am Platz (van Kersbergen & Vis, 2014: 70).

Andere Autoren haben konstruktivere Kritik geäußert. So schlugen manche Forscher veränderte Typologien vor, die hauptsächlich vier wichtige Kritikpunkte aufnahmen: Erstens wurde bemängelt, dass die Gender-Dimension in den jeweiligen Sozialprogrammen nicht berücksichtigt wurde, zweitens dass nicht ein eigenständiger Typ des mediterranen Wohlfahrtsregimes geschaffen wurde, drittens dass Australien und Neuseeland als liberale Regime eingestuft wurden und viertens, dass dem wichtigen aber variablen Einfluss der Arbeitgeber auf die Wohlfahrtsstaatsentwicklung keine Beachtung geschenkt wurde (Arts & Gelissen, 2010: 572). Diese zentralen Kritikpunkte sollen in den folgenden Abschnitten etwas näher betrachtet werden.

2.2.1 Gender-Dimension und deren Nicht-Berücksichtigung

Eine Kritik, die vor allem von feministischer Seite geäußert wird, bemängelt, dass der Geschlechterdimension keine Beachtung geschenkt wird, trotz der Berücksichtigung der familiären Wohlfahrtsproduktion. Obwohl Esping-Andersen inzwischen auf diese Kritik reagiert hat (1998, 2002), bleibt sie nach Ansicht Opielkas (2008: 36) „(...) dann berechtigt, wenn die Leistungen von Familien und Haushalten – und damit noch immer vorrangig von Frauen – nur in Bezug auf die staatliche und marktliche Wohlfahrtsproduktion und nicht in ihrer eigenständigen Qualität bewertet werden“.

2.2.2 Mediterranes Wohlfahrtsregime

Esping-Andersen berücksichtigte in seiner Studie nur Italien und klassifizierte es als konservatives Wohlfahrtsregime. Er schwankte zwischen den Optionen, ob Italien, Portugal, Spanien und Griechenland konservative Wohlfahrtsstaaten darstellen, die noch in einem frühen Stadium der Entwicklung sind oder einem eigenen, mediterranen Typ zugeordnet werden sollen. Einige Autoren waren mit den bisherigen Typen Esping-Andersens grundsätzlich einverstanden, fügten aber das mediterrane Regime als vierten Typ hinzu (Bonoli, 1997; Ferrera 2005; Leibfried 1992). Sie sind der Ansicht, dass dieser Typ nur beschränkt soziale Hilfestellung leistet und deshalb in eine eigene Kategorie gehört. Esping-Andersen verneint aber diese Ansicht, da er der Auffassung ist, dass solange diese Staaten keine Eigenschaften besitzen, die die Klassifizierung der Regime nicht bereits berücksichtigt, es sich nicht lohnt, die Sparsamkeit der Typologie aufzugeben. Da aber die Unterentwicklung der sozialen Unterstützung daran liegen könnte, dass die Familie als Wohlfahrtsproduzent eine wichtige Rolle spielt, ist

es nach Ansicht von van Kersbergen und Vis (2014: 70) vielleicht doch sinnvoll, einen vierten Typ hinzuzufügen.

2.2.3 Australien und Neuseeland – liberale Regime?

Esping-Andersen teilte Australien und Neuseeland dem liberalen Regime zu, was ebenfalls zu Kritik führte. Castles und Mitchell (1993) sind der Ansicht, dass diese beiden Staaten ein inklusiveres Wohlfahrtssystem haben als der typische liberale Staat (Arts & Gelissen, 2010: 573). Da diese beiden Staaten eine Einkommensgarantie haben, wird die dekommodifizierende Wirkung unterschätzt. Esping-Andersens Gegenargument lautet, dass dieses Modell seit den neunziger Jahren durch weitgehende Marktliberalisierungen abgebaut wurde und die Staaten inzwischen als liberale Regime klassifiziert werden können (van Kersbergen & Vis, 2014: 69).

2.2.4 Varieties of Capitalism (VoC)

Hall und Soskice's (2001)- hier sehr vereinfacht dargestellte - Ansicht, dass die Produktion in Marktwirtschaften in zwei idealtypischen institutionellen Rahmenbedingungen stattfindet, nämlich in einer liberalen oder in einer koordinierten Marktwirtschaft, sorgte für viel Aufsehen. Hall und Soskice postulieren, dass die Arbeitgeber, da sie auf spezifische Fähigkeiten angewiesen sind, eine viel grössere Rolle in der Wohlfahrtsstaatsentwicklung spielen als Esping-Andersen bisher angenommen hatte. Liberale Marktwirtschaften passen demnach zu liberalen Wohlfahrtsregimen, weil die Ausbildungssysteme auf generelle Fähigkeiten setzen und somit ein hoher sozialer Schutz weniger wichtig ist. Im Gegensatz dazu setzen koordinierte Marktwirtschaften auf hoch spezialisierte Arbeitskräfte. Dadurch sind die Arbeitgeber anfälliger gegenüber dem Abwerben von Arbeitskräften, was die Notwendigkeit eines höheren sozialen Schutzes nach sich zieht, wie dies in sozialdemokratischen und konservativen Regimen der Fall ist. Hall und Soskice fügten aber noch einen weiteren Typen hinzu, der durch einen grossen Agrarsektor und einer starken Intervention des Staates in der jüngeren Geschichte gekennzeichnet ist: den mediterranen Typen. Die Argumente von Hall und Soskice führten zu einer regen Debatte, ob man nicht die „production regimes“ und das Wohlfahrtsstaatsmodell von Esping-Andersen kombinieren könnte (Arts & Gelissen, 2010: 574).

2.2.5 Die drei Welten der Wohlfahrt heute

Trotz der Kritik und der Veränderungsvorschläge, kommen van Kersbergen und Vis (2014: 55) zum Schluss, dass der Wohlfahrtsregime-Ansatz noch immer analytisch nützlich und empirisch valide ist. Scruggs (2004) und Vrooman (2009) können mit aktuellen Daten beweisen, dass trotz einer Missklassifizierung aufgrund eines Rechenfehlers und einiger anderer Unregelmäßigkeiten, die aktuellen Analysen die Typologie von Esping-Andersen bekräftigen. So erreichen die sozialdemokratischen Staaten immer noch die höchste Dekommodifizierungsrate (die von Esping-Andersen übrigens anhand eines Index berechnet wurde), während die konservativen Regime die mittleren Plätze und die liberalen Regime die untersten Plätze belegen. Arts und Gelissen (2010:575-576) bieten eine informative Übersicht über die Arbeiten verschiedener Wissenschaftler und deren Ergebnisse betreffend der Einteilung der Staaten in verschiedene Wohlfahrtsregime sowie deren methodischen Vorgehen. Verschiedene Autoren argumentieren, dass neben den drei Regimetypen wie sie Esping-Andersen vorschlug, noch einen vierten, undefinierten Typen erkennbar ist (Shalev, 1996; Ragin, 1994; Schröder 2009). Andere schlagen einen Lateinischen (Saint-Arnaud & Bernard, 2003), Radikalen (Kangas 1994; Obinger & Wagschal, 1998) oder Hybriden (Vrooman, 2009) vierten Typen vor. Wie hier sichtbar wird, sind sich die Wissenschaftler uneinig über die Einteilung und je nach methodischer Vorgehensweise und verwendeten Daten entstehen neue Typologien, die jene von Esping-Andersen (1990) in Frage stellen.

2.2.6 Die Bildung bei Esping-Andersen

Wie bereits erwähnt, wird die Bildung in Esping-Andersens empirischer Untersuchung nicht berücksichtigt. Er ist sich aber bewusst, dass das Bildungssystem nicht nur individuelle Mobilitätschancen beeinflusst sondern sogar Klassenstrukturen daraus entstehen (Esping-Andersen, 1990: 58). Verschiedene Autoren sind sich einig, dass die Bildungspolitik in Analysen des Wohlfahrtsstaates aufgenommen werden soll (Hokenmaier, 1998; Opielka, 2004).

Diese Arbeit soll Aufschluss darüber geben, inwiefern die Hochschulbildungspolitik in diese Typologie passt. Wird die Einteilung der Staaten in die verschiedenen Regimetypen gleich bleiben wie die von Esping-Andersen? Oder gilt vielmehr: „education is special“ (Wilensky, 1975: 3)?

2.3 Bildung im Wohlfahrtsstaat

In diesem Abschnitt soll die Bildung im Wohlfahrtsstaat eingehender thematisiert werden. Unter anderem wird der Frage nachgegangen, warum die Bildung oftmals nicht zum Wohlfahrtsstaat gezählt wurde und deshalb auch in vielen Studien keine Berücksichtigung fand. Bereits Harold Wilensky (1975) war der Ansicht, dass die Bildung anders sei und sie deshalb getrennt von anderen Bereichen des Wohlfahrtsstaates analysiert werden sollte. Dies wurde dadurch begründet, dass die Sozialpolitik die Gleichheit direkter beeinflusst als die Investition in Bildung. Zudem bedeutete die Ausbreitung insbesondere der Hochschulbildung von einer Eliten- hin zu einer Massenbildung nicht, dass gleichzeitig auch die Ungleichheit abnahm, da die Bildung stark an Beschäftigungsstrukturen gekoppelt ist. Wilenskys Ansicht beeinflusste spätere Studien, welche die Rolle der Bildung in ihren Analysen nicht berücksichtigten, allen voran Esping-Andersen (1990) (Busemeyer & Nikolai, 2010: 494). Es scheint aber sinnvoll, dass die vergleichende Wohlfahrtsstaatenanalyse auf systematische Weise auch die Bildung integriert. Denn obwohl „(...) der klassische fürsorgende und versorgende Sozialstaat die Bereiche von Bildung und Ausbildung“ aussen vor lässt, ist es gerade durch den „(...) gegenwärtigen Paradigmenwechsel hin zu einem aktivierenden Sozialstaat, einen Sozialinvestitionsstaat“, notwendig, die Bildung ebenfalls zu integrieren, da dieser stark auf Bildung aufbaut (Allmendinger & Nikolai, 2010: 105). Wilensky kann allerdings zugestimmt werden, wenn er sagt, dass Bildung anders ist. Es gibt bedeutende Unterschiede zwischen der Sozial- und der Bildungspolitik. Als ersten Unterschied nennen Busemeyer und Nikolai (2010: 495), dass die Sozialversicherungen und ähnliche soziale Programme eine umfassende Infrastruktur brauchen, meist auf nationaler Ebene, welche die Grenzen der Umverteilung und der Solidarität definiert. Bildung hingegen kann in einer viel dezentraleren Weise angeboten werden, weil sie nicht direkt umverteilt (Busemeyer, 2008). Zweitens begünstigen Investitionen in die Bildung primär privaten Nutzen, mehr als dies bei anderen Sozialprogrammen der Fall ist. Natürlich bringen Investitionen in die Bildung auch gesellschaftliche Vorteile: ein höheres Niveau der allgemeinen Bildung in einer Gesellschaft begünstigt die Produktivität und das Wohlbefinden und kann ein wichtiges Instrument sein für die Minderung sozialer Ungleichheit und für Chancengleichheit (Allmendinger & Leibfried, 2003). Dennoch ist Bildung ein wichtiges Element für die Entstehung von individuellem Humankapital (Becker, 1994), indem sie den individuellen Erfolg und die Berufschancen beeinflusst. Drittens beeinflusst die Bildung indirekt und prospektiv die primäre Einkommensverteilung im Arbeitsmarkt und kompensiert nicht ex post Einkommensungleichheiten, wie dies typischerweise bei den meisten Sozialver-

sicherungen der Fall ist. Es gibt verschiedene Ansichten dazu, wie die Beziehung zwischen der Bildungs- und sonstiger Sozialpolitik zu verstehen ist. Die wesentlichen Ansichten werden im folgenden Abschnitt thematisiert (Busemeyer & Nikolai, 2010: 494-495).

2.3.1 Die Beziehung zwischen Bildungs- und sonstiger Sozialpolitik

Zur Interaktion zwischen der Bildungs- und der sonstigen Sozialpolitik gibt es drei verschiedene Ansichten: Erstens können die Bildungs- und Sozialpolitik als funktionale Äquivalente angesehen werden. Es findet dieser Ansicht nach ein trade-off zwischen der Sozial- und Bildungspolitik statt. Zwischen der Bildung, „(...) die als Teil eines wohlfahrtsstaatlichen Policy-Mix verstanden wird (...)“ und anderen Wohlfahrtspolitiken kann es zu einer Konkurrenzbeziehung um öffentliche Mittel kommen (Hega, 2012: 64).

Heidenheimer (1973, 1981) sieht die unterschiedliche Fokussierung auf die Bildungs- oder Sozialpolitik der Länder als alternative Strategien, die von den sich entwickelnden Wohlfahrtsstaaten verfolgt wurden. Das Anliegen, die soziale Ungleichheit zu verringern wird mit beiden Strategien verfolgt, allerdings mit unterschiedlichen Mitteln. Castles (1989) argumentiert, dass die Bildung einerseits und die soziale Wohlfahrt andererseits unterschiedliche Ziele verfolgen: Während die soziale Wohlfahrt wie beispielsweise die Arbeitslosenversicherung darauf abzielt, eine Gleichheit der Bedingungen zu erreichen, ist das Ziel der Bildungspolitik, die Chancengleichheit zu fördern. Dabei war das jeweilige Timing von makrosozialen Entwicklungen wie die Industrialisierung oder die Demokratisierung wie auch kulturelle und politische Faktoren entscheidend dafür, ob ein Staat eher der Bildungs- oder der Sozialpolitik-schiene folgte. Die USA beispielsweise folgte dem Bildungsweg, während viele europäische Staaten dem Sozialversicherungsweg folgten.

Eine zweite Ansicht darüber, wie die Bildungs- und andere Sozialpolitiken interagieren, wird beispielsweise von T.H. Marshall (1964) vertreten. Er versteht die beiden Politiken als komplementär und nicht etwa als Substitute. Die Bildung ist dabei ein wichtiger Teil der sozialen Rechte. Marshall betont, dass die sozialen Rechte der Bürger erst dann voll realisiert werden können, wenn neben anderen sozialen Rechten auch ein universelles Recht auf Bildung angeboten wird.

Mit dem Aufkommen der Debatte zum Sozialinvestitionsstaat und der sogenannten Aktivierungspolitik wurde eine dritte Ansicht begründet. Der wirtschaftliche und soziale Wandel und die damit einhergehenden eingeschränkten finanziellen Mittel erfordern, dass das Angebot an ‚aktiver‘ und ‚passiver‘ Sozialpolitik neu ausgehandelt wird. Die Bildung, verstanden als so-

ziale Investition wird dabei als eine Möglichkeit gesehen, das Dilemma einer globalisierten Wissensgesellschaft zu umgehen: In einer Zeit wo finanzielle Restriktionen verhindern, dass universelle soziale Bürgerrechte im Sinne Marshalls angeboten werden können, weicht der Staat auf eine Sozialinvestitions- und Aktivierungspolitik aus, wobei die sozialen Rechte neu konzipiert werden und die Teilnahme am Arbeitsmarkt als Hauptmotivation und –ziel gilt (Busemeyer & Nikolai, 2010: 495-496).

2.4 Die internationale Standard-Klassifikation der Bildung (ISCED 97)

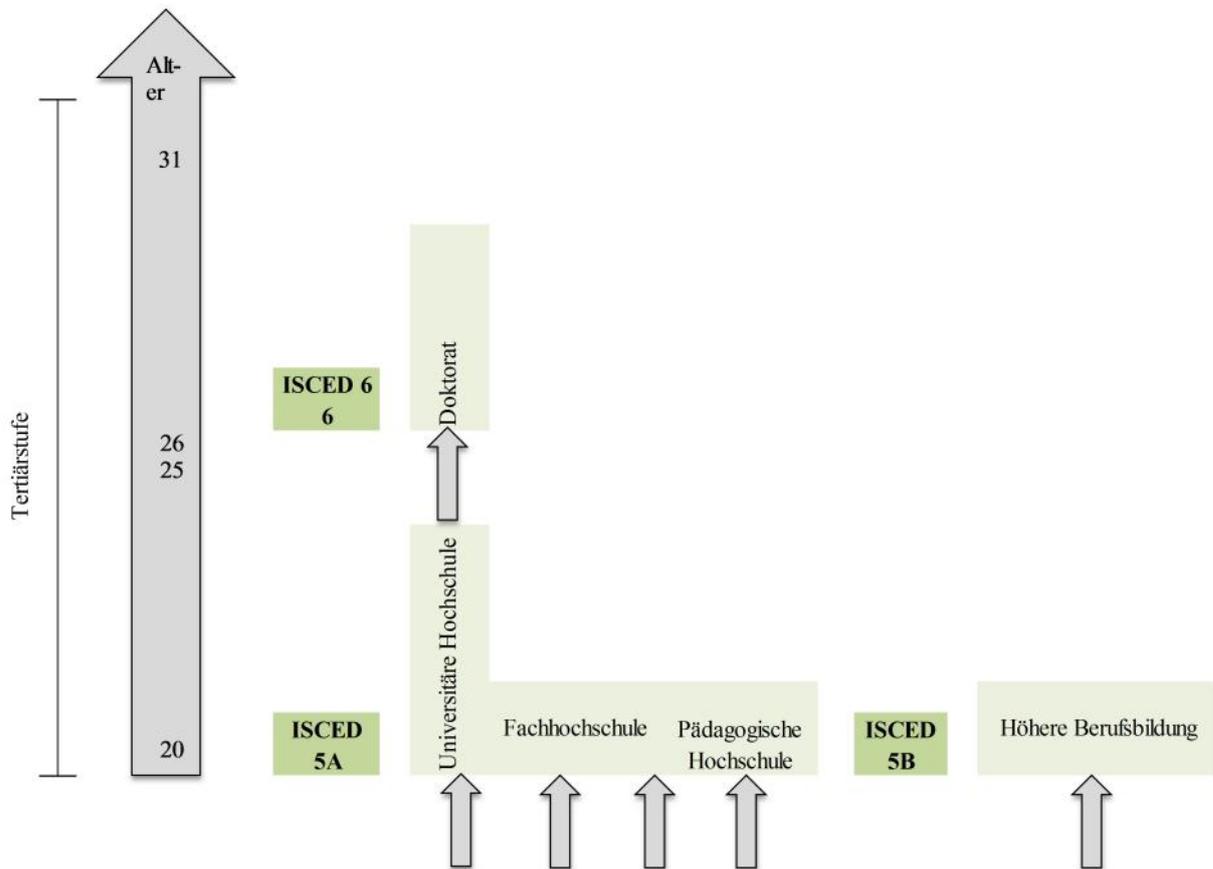
Da sich die Bildungssysteme von Land zu Land teils stark in ihren Inhalten und ihrer Struktur unterscheiden, wurde unter anderem von der UNESCO eine Internationale Standard-Klassifikation ausgearbeitet. Mit der ISCED 97 Klassifikation werden „(...) Vergleiche von Bildungsstatistiken und Indikatoren auf der Basis von einheitlichen Definitionen“ ermöglicht (BFS, 2010: Onlinequelle). Dabei wird zwischen verschiedenen ISCED Typen unterschieden, beginnend bei 0 für die Vorschulen und endend bei 6 für die Tertiärstufe II. In dieser Arbeit richtet sich der Fokus auf die ISCED Stufen 5 und 6, die Tertiärstufe I und II. Dies auch deshalb, weil die Daten, die für diese Arbeit zur Verfügung stehen, für die Tertiärstufe oftmals separat erhoben wurden, während die anderen Stufen zusammengefasst wurden (OECD, Education at a Glance, 2013). So kann die Tertiärstufe getrennt betrachtet werden. Die ISCED Stufen 0 bis 4 werden nicht berücksichtigt, da diese Ausbildungsprogramme in den zu untersuchenden Staaten quasi universell angeboten werden und die Unterschiede gering ausfallen würden.

Die Sekundarstufe II bietet Ausbildungen nach der Basisausbildung an, es ist dies die ISCED Stufe 3. Die ISCED Stufe 4 bezeichnet eine Ausbildung nach der Sekundarstufe II, aber ohne tertiären Inhalt (BFS, 2010)

Die Tertiärstufe bezeichnet Programme, die einen tertiären, das heisst deutlich fortgeschrittenen Inhalt anbieten. Für die Schweiz werden zur Tertiärstufe beispielsweise folgende Ausbildungen gezählt: Universitäre Hochschulen, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen, die Höhere Berufsbildung und das Doktorat (Stufe 6). Dabei wird zwischen 5A und 5B unterschieden, je nachdem, ob sie Zugang zur Stufe 6 gewähren oder nicht (5A ja, 5B nein), abhängig davon, ob sie eher praxisorientierte (berufsorientierte) oder wissenschaftsbasierte Inhalte anbieten und je nach kumulierter theoretischer Dauer seit dem Beginn der ISCED 5 Stufe (BFS, 2010).

Die Abbildung 1 gibt einen vereinfachten Überblick über die Tertiärstufen in der Schweiz.

Abbildung 1: Die Tertiärstufe in der Schweiz⁴



In englischsprachigen Studien wird oft auch der Begriff ‚higher education‘ als Synonym für tertiäre Bildung verwendet. In dieser Arbeit ist mit Hochschulbildung oder höherer Bildung ebenfalls die Tertiärbildung gemeint.

⁴⁴ Quelle: Eigene Darstellung nach BFS, 2010.

3 Methodisches Vorgehen und empirische Untersuchung

Nachdem im theoretischen Teil der Arbeit die Wohlfahrtsregime und deren Dimensionen thematisiert wurden, wird im methodischen Teil erläutert, inwiefern die QCA zur Auswertung der Daten und Idealtypenbildung beitragen kann.

Ebenfalls werden die Indikatoren vorgestellt, die für die Bemessung der drei Dimensionen Dekommodifizierung, Stratifizierung und die soziale Trägerschaft verwendet werden. Ferner wird auf die Daten- und Fallauswahl eingegangen. Im vierten Teil der Arbeit werden die Daten kalibriert und die Auswertung besprochen.

3.1 Fuzzy-Set Qualitative Comparative Analysis (fsQCA)

In den 1980er Jahren wurde die Qualitative Comparative Analysis (QCA) auch im deutschsprachigen Raum vermehrt wahrgenommen. Der amerikanische Sozialwissenschaftler Charles Ragin trug wesentlich zu dieser Entwicklung bei, indem er in den 80er Jahren seine ersten Werke dazu veröffentlichte. Seither hat Ragin (2000; 2009) die Methode wiederholt „(...) modifiziert, erweitert und verfeinert (Schneider & Wagemann, 2009: 387). Inzwischen hat diese „Familie der Datenanalyse“ einen hohen Bekanntheitsgrad erreicht (Schneider & Wagemann, 2009: 387). Das folgende Zitat soll verdeutlichen, was eine QCA ist:

“Qualitative Comparative Analysis (QCA) is a new analytic technique that uses Boolean algebra⁵ to implement principles of comparison used by scholars engaged in the qualitative study of macro social phenomena. Typically, qualitatively oriented scholars examine only a few cases at a time, but their analyses are both intensive - addressing many aspects of cases - and integrative - examining how the different parts of a case fit together, both contextually and historically. By formalizing the logic of qualitative analysis, QCA makes it possible to bring the logic and empirical intensity of qualitative approaches to studies that embrace more than a handful of cases - research situations that normally call for the use of variable-oriented, quantitative methods” (fsQCA Online, 2014).

Das Ziel einer QCA ist es, „(...) sinnvolle Interpretationen über den Zusammenhang sozialer Phänomene in den Untersuchungsfällen zu erzielen“ (Schneider & Wagemann, 2009: 387). Ragin startete mit der Crisp-Set QCA (csQCA), die als Ursprungsform angesehen werden

⁵ „In der Mathematik ist eine boolesche Algebra eine spezielle algebraische Struktur, die die Eigenschaften der logischen Operatoren UND, ODER, NICHT sowie die Eigenschaften der mengentheoretischen Verknüpfungen Durchschnitt, Vereinigung, Komplement verallgemeinert“ (Wikipedia, 2014, Onlinequelle).

kann. Bei der csQCA wird eine „(...) herkömmliche Menge bezeichnet, in der Elemente entweder enthalten sind oder nicht“ (Schneider & Wagemann, 2009: 391). Es liegen also entweder Bedingungen und Outcomes vor oder nicht. Wie in der Definition bereits erwähnt, basiert die csQCA auf der Booleschen Algebra. In der csQCA werden die Daten dichotomisiert, es liegt demnach eine binäre Struktur der Daten vor. Durch die Dichotomisierung müssen gewisse Einschränkungen in Kauf genommen werden: Die Wahl des ‚cross-over Points‘ (also der Punkt, an dem die Nichtmitgliedschaft zu einer Vollmitgliedschaft wechselt, zu Deutsch Indifferenzpunkt), kann starke Effekte auf das Analyseergebnis haben. Je nachdem, wo man die Grenze zwischen ‚enthalten‘ und ‚nicht enthalten‘ setzt, verändern sich die Ergebnisse. Zudem spiegelt die Dichotomisierung oftmals nicht den „(...) stark differenzierten Charakter der Sozialwissenschaften“ wieder (Schneider & Wagemann, 2009: 392). Mit anderen Worten gehen wertvolle Informationen verloren, wenn man die ‚reale Welt‘ in eine dichotomisierende Analysemethode überträgt, da in der Realität meist nicht nur ein ‚vorhanden‘ oder ‚nichtvorhanden‘ existiert, sondern verschiedene Abstufungen erkennbar sind. Es musste also ein Instrument gefunden werden, welches die Bedingungen nicht bloss dichotomisiert. „Die qualitative Trennung verschiedenartiger Fälle (...)“ sollte aber nicht verloren gehen (Schneider & Wagemann, 2007: 176). Ragin entwickelte daraufhin die Fuzzy-Set QCA (fsQCA), eine Kombination der Fuzzy-Set Theorie und der QCA (Emmenegger, 2011: 334). Ein Set meint dabei eine Menge. In der klassischen Mengenlehre ist eine Menge klar durch die Mengenmitgliedschaft definiert. Sie ist also in einer Menge enthalten oder nicht. Im Gegensatz zur csQCA hat die fsQCA nun aber die Eigenschaft, dass auch nicht-vollständige Mengenmitgliedschaften möglich sind: „While QCA differentiates between black and white, fsQCA includes shades of grey“ (Emmenegger, 2011: 334). Es kann zum Beispiel sein, dass ein Wohlfahrtsstaat als ‚eher grosszügig‘ angesehen wird, dabei aber nicht als ‚völlig grosszügig‘ und deshalb nicht der Kategorie ‚voll drinnen‘ sondern zum Beispiel in ‚eher drinnen als draussen‘ zugeordnet wird. Fuzzy-Mengen charakterisieren sich also dadurch, „(...) dass ihre Abgrenzungen zu ihrer Umwelt nicht trennscharf sind, sondern verschiedene Zustände der Elemente zulassen“ (Schneider & Wagemann, 2007: 177). Ein Element kann also in zwei Mengen vorkommen. Fuzzy-Sets ermöglichen es demnach, dass Mengen anstatt nur eine Voll- oder eine Nichtmitgliedschaft, auch eine Teilmitgliedschaft ausweisen können, der Grad der Zugehörigkeit kann also abgestuft werden. Fuzzy-Sets sind dabei gleichermassen quantitativ wie qualitativ: Sie geben einerseits den unterschiedlichen Grad an, zu welchem die verschiedenen Fälle zu einem Set gehören und andererseits differenzieren sie zwischen den beiden qualitativen Merkmale Vollmitgliedschaft und Nichtmitgliedschaft (Ragin, 2000: 154). Wenn ein

Fuzzy-Set konstruiert wird, müssen Kriterien für eine Vollmitgliedschaft (Wert 1), für eine Teilmitgliedschaft (Wert kleiner als 1 aber grösser als 0) und für eine Nichtmitgliedschaft (Wert 0) generiert werden. Der ‚crossover point‘ oder Indifferenzpunkt (Wert 0.5) ist neben dem Wert 0 und 1 der dritte qualitative Anker, der die Fälle danach trennt, ob sie eher der Voll- oder der Nichtmitgliedschaft zuzurechnen sind (Ragin, 2000: 160 und Schneider & Wagemann, 2007: 177). Es werden Fuzzy-Werte verwendet, um die Mitgliedschaftswerte und die Abstufungen in den Fuzzy-Mengen zu quantifizieren (Schneider & Wagemann, 2007: 177). Dabei ist zu beachten, dass die Abstufungen und die Mitgliedschaftswerte aufgrund theoretischer Kriterien und empirischer Evidenz vorgenommen werden. Die Fuzzy-Sets sollen also aufgrund theoretischen Wissens kalibriert werden und die Zuordnung soll dabei transparent und nachvollziehbar sein (Ragin, 2000: 160 und Schneider & Wagemann, 2007: 180). „Um eine möglichst starke Verbindung zwischen verwendeten Worten und Zahlen zu erhalten, werden die Abstufungen in Fuzzy-Mitgliedschaftswerten mit sprachlichen Qualifizierungen belegt“ (Schneider & Wagemann, 2007: 177). Möglich sind zum Beispiel die Bezeichnungen ‚völlig enthalten‘ für den Wert 1, ‚mehr enthalten als nicht enthalten‘ für den Wert 0.6 und ‚völlig nicht enthalten‘ für den Wert 0. Dabei können beliebig viele Abstufungen vorgenommen werden: Es kann zum Beispiel ein Vier-Werte Fuzzy-Set verwendet werden, mit den Abstufungen 1, 0.7, 0.3 und 0. Stellt sich eine Fuzzy-Skala als zu wenig differenziert heraus, kann sie weiter aufgeteilt werden, zum Beispiel in eine Sechs-Stufen Skala (Schneider & Wagemann, 2007: 178). Dabei unterscheidet Ragin (o.D.: 13-16) zwischen der direkten und indirekten Methode. Auf diese Unterscheidung wird weiter unten genauer eingegangen.

In dieser Arbeit wird der Indifferenzpunkt (0.5) in den Skalen nicht verwendet. Dies, weil der Wert 0.5 bedeutet, dass für einzelne Fälle nicht bestimmt werden kann, ob diese nun in einem Konzept ‚enthalten‘ oder ‚nicht enthalten‘ sind. Die Konzepte sollten so gewählt werden, dass nicht auf den Wert 0.5 zurückgegriffen werden muss (Schneider & Wagemann, 2007: 183). Die mathematische Begründung, warum ein Wert von 0.5 nicht vergeben werden sollte, liegt darin, dass wenn eine Bedingung mit 0.5 kodiert wird, keiner der Idealtypen einen Mitgliedschaftswert von über 0.5 erhalten kann und somit der Fall keinem Idealtypen zugeteilt werden kann. Dies ist nicht erstrebenswert, da die „(...) inhaltliche Unklarheit (...)“, die entsteht wenn man Bedingungen mit Fuzzy-Werten von 0.5 kodiert, sich weiterzieht bis „(...) in die Bestimmung der Zugehörigkeit dieser Fälle zu Idealtypen“ (Schneider & Wagemann, 2007: 192).

3.1.1 Idealtypen bilden und die Zugehörigkeit messen mit fsQCA

Bereits Max Weber (1904) schlug vor, Idealtypen zu konstruieren, um die Konformität von Fällen mit einem analytischen Konstrukt zu prüfen. In den letzten 20 Jahren standen die Untersuchung der Unterschiede zwischen den Staaten und die Bildung von Idealtypen im Mittelpunkt der vergleichenden Wohlfahrtsstaatenanalyse. Esping-Andersens Idealtypen wurden zum Ausgangspunkt für viele spätere Studien, die sich mit der Entstehung und den Konsequenzen der Verschiedenheit der Wohlfahrtsstaaten auseinandersetzten (Kvist, 2006: 167). In dieser Arbeit werden ebenfalls die Idealtypen Esping-Andersens verwendet. Dies ist sinnvoll, da die Kompatibilität der Bildungspolitik mit diesen Idealtypen untersucht werden soll. Die Fuzzy-Set QCA ist deshalb geeignet, weil sie für die Typologiebildung gebraucht werden kann. Einerseits kann fsQCA dazu genutzt werden, Idealtypen zu identifizieren, andererseits kann damit die Zugehörigkeit eines Falls zu einem Idealtyp gemessen werden (Ehrler, 2012: 330). Jeder Fall kann dann dem Idealtyp zugeordnet werden, dem er am ehesten entspricht (Schneider & Wagemann, 2007: 194). Zwei verschiedenen Eigenschaften von Fuzzy-Sets ermöglichen es, dass damit die Analyse von Idealtypen möglich ist: wie oben bereits beschrieben, können Fälle Teilmitgliedschaften in Idealtypen haben, es ist also eine graduelle Abstufung (‘difference in degree’) feststellbar. Durch den holistischen oder strukturellen Ansatz der Fuzzy-Set Theorie wird ermöglicht, dass je nach Konstitution eines Falles nicht nur eine graduelle Abstufung feststellbar ist, sondern dass auch ein Unterschied in der Art (‘difference in kind’) erkennbar wird. Fuzzy-Sets erlauben es anders ausgedrückt, dass sowohl eine quantitative Zugehörigkeit (graduelle Abstufung) als auch eine qualitative Zugehörigkeit (Unterscheidung der Art) zu Idealtypen festgestellt werden kann (Ehrler, 2012: 330). Genau aus diesem Grund überzeugt dieses methodische Vorgehen für diese Arbeit.

Die Idealtypen die in dieser Arbeit Verwendung finden sind die drei Wohlfahrtsregime wie sie von Esping-Andersen definiert wurden: der sozialdemokratische, der liberale und der konservative Typ. Ebenfalls wie bei Esping-Andersen werden die Ausprägungen der drei Dimensionen Dekommodifizierung, Stratifizierung und die soziale Trägerschaft für die Tertiärbildung anhand von Indikatoren gemessen. In der Übersichtstabelle unten ist sichtbar, welche Ausprägungen der Dimensionen welchem Idealtyp zugeordnet werden können.

Tabelle 2: Übersicht über die Idealtypen nach Esping-Andersen⁶

<i>Dekommodifizierung</i>	<i>Stratifizierung</i>	<i>Soziale Träger- schaft</i>	<i>Wohlfahrtsstaats-Idealtyp</i>
Hoch	Keine	Staat	Sozialdemokratischer Idealtyp
Mittel	Reproduktion	Familie	Konservativer Idealtyp
Tief	Verstärkung	Markt	Liberaler Idealtyp

Für einen sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaat ist es beispielsweise notwendig, dass die Dekommodifizierung hoch ausfällt (siehe in Tabelle 2 und 3). Die Fuzzy-Werte der Indikatoren für die Dekommodifizierung müssen demnach ebenfalls hoch sein. In der folgenden Tabelle sind die Idealtypen mit den zugehörigen Fuzzy-Werten abgebildet.

Tabelle 3: Fuzzy-Werte für die einzelnen Dimensionen der Idealtypen⁷

	<i>Fuzzy-Wert für Dekommodifizierung</i>	<i>Fuzzy-Wert für Stratifizierung</i>	<i>Soziale Trägerschaft (csQCA)</i>
Soz. demokr. Idealtyp	1-0.75	0-0.25	Staat
Konservativer Idealtyp	Mittel	Mittel	Familie
Liberaler Idealtyp	0-0.25	1-0.75	Markt

Fälle mit Fuzzy-Werten über 0.75 in der Dekommodifizierung werden zum sozialdemokratischen, Werte gleich oder über 0.25 bis und mit 0.75 zum konservativen und Werte unter 0.25 zum liberalen Idealtypen gezählt. Erreicht ein Staat einen Wert zwischen 1 und 0.75, liegt dieser im oberen Bereich und soll deshalb als hoch dekommodifizierend bewertet werden. Umgekehrt bedeutet ein Wert unter 0.25 eine tiefe Dekommodifizierung. Die Dekommodifizierung des konservativen Regimes liegt im mittleren Bereich, Werte zwischen 0.25 und 0.75 sollen deshalb dem konservativen Idealtyp zugeteilt werden. Das bedeutet, dass gleichermaßen Fälle mit einer eher tiefen wie auch Fälle mit einer eher hohen Dekommodifizierung zu diesem Idealtyp gezählt werden, die Variation innerhalb dieses Typs also recht beträchtlich ist. Dennoch scheint es sinnvoller, einen Fall mit einem Wert von beispielsweise 0.4 eher dem konservativen als dem liberalen Regime zuzuteilen. Deshalb werden Werte auf beiden Seiten des Indifferenzpunktes zum konservativen Typen gezählt werden. Auf die Variation wird aber in der Auswertung eingegangen.

⁶ Eigene Darstellung nach van Kersbergen & Vis, 2014: 64-65.

⁷ Quelle: Eigene Darstellung.

Dasselbe Vorgehen gilt für die Stratifizierung, nur, dass dort die Fälle mit Werten zwischen 1 und 0.75 dem liberalen, zwischen 0.75 und 0.25 dem konservativen und Fälle mit Fuzzy-Werten zwischen 0.25 und 0 dem sozialdemokratischen Idealtyp zugeteilt werden.

3.2 Indikatoren für die Dekommodifizierung

3.2.1 Indikatoren für Dekommodifizierung bei Esping-Andersen

Um das Dekommodifizierungspotential der sozialen Absicherung in den einzelnen Staaten zu messen (im Bereich Renten, Krankenversicherung und Erwerbsersatzleistungen) untersuchte Esping-Andersen erstens die Zugangsregeln, nach denen Leistungen gewährt werden (Anspruchsberechtigung), zweitens die Höhe des Einkommensersatzes und drittens die Dauer, für die man anspruchsberechtigt ist (van Kersbergen & Vis, 2014: 60). Um die Staaten betreffend ihrer Dekommodifizierung in die Kategorien hoch, mittel und tief einteilen zu können wurde nicht etwa theoretisch argumentiert, sondern es wurde technisch begründet, indem eine Standardabweichung unter dem Durchschnitt als tief, der Durchschnitt als mittel und eine Standardabweichung darüber als hoch klassifiziert wurde (van Kersbergen & Vis, 2014: 60). Aufgrund der Resultate dieser Messung argumentierte Esping-Andersen, dass drei Gruppen von Staaten erkennbar sind: die angelsächsischen mit einer tiefen, die kontinentaleuropäischen mit einer mittleren und die skandinavischen mit einer hohen Dekommodifizierung (van Kersbergen & Vis, 2014: 60).

3.2.2 Indikatoren für die Dekommodifizierung in der Tertiärbildung

Um die Dekommodifizierung der Staaten im Bildungsbereich messen zu können, werden die Indikatoren entsprechend auf die Bildung angepasst. Nach Esping-Andersen findet Dekommodifizierung statt, wenn „(...) a service is rendered as a matter of right, and when a person can maintain a livelihood without reliance on the market“ (Esping-Andersen, 1990: 22). Es geht hier darum, zu untersuchen inwiefern die Staaten im Bereich der Tertiärbildung dekommodifizierend eingreifen. Angelehnt an die Arbeit von Willemse und de Beer (2012) sollen folgende Indikatoren berücksichtigt werden, um die Dekommodifizierung im Bildungssystem zu messen: Als erster Indikator werden die öffentlichen⁸ Ausgaben für tertiäre Bildungsinstitutionen, in Prozent des Bruttoinlandproduktes verwendet. Diese Prozentzahl alleine kann nicht Aufschluss darüber geben, wie dekommodifizierend das Bildungssystem ist, aber sie gibt dennoch einen guten Überblick über die Investitionen, die der Staat in Bezug auf

⁸ Öffentlich und staatlich werden in dieser Arbeit als Synonyme gebraucht.

seinen Reichtum tätigt. Hega (2011: 68) schlägt als Indikator ausserdem die Ausgaben für Tertiärbildung als Prozentsatz der gesamten öffentlichen Ausgaben vor, da hier die Priorität, die der Tertiärbildung im Rahmen der Regierungspolitik zukommt, ersichtlich wird. Auch die öffentlichen Ausgaben im Vergleich zu den privaten Ausgaben für Tertiärbildung können als Indikator dienen, da hier der Grad der staatlichen Verantwortung für die Bildung sichtbar wird. Um die Zugangsregeln, nach denen Leistungen gewährt werden, zu messen schlagen Willemse und de Beer (2012) folgender Indikator vor: Der Zugang kann durch zwei Faktoren beschränkt werden, nämlich durch die schulischen Anforderungen und durch die Studiengebühren. Da der Zugang zur Tertiärbildung bereits beinhaltet, dass gewisse schulische Anforderungen erfüllt werden mussten, um Zugang zu erhalten, verwenden sie diesen Faktor nicht, da sie von ähnlichen Voraussetzungen in den verschiedenen Staaten ausgehen. Die Studiengebühren stellen eine finanzielle Hürde dar, um Zugang zur Tertiärbildung zu erhalten. Sie sind deshalb geeignet, den Zugang zu Leistungen (in diesem Fall die Tertiärbildung) zu messen. Im Bereich der Tertiärbildung kann die Anspruchsberechtigung auch als Zugangsberechtigung gewertet werden. Hierzu kann die Prozentzahl der relevanten Bevölkerung, die an der tertiären Ausbildung teilnimmt, als Indikator dienen, um den Zugang zu messen. In diesem Fall wird der Prozentsatz der 18 bis 25 Jährigen, der in einer tertiären Ausbildung eingeschrieben ist, als Indikator genommen.

Die Annahme dieser Arbeit ist, dass die Verteilung der Staaten nicht wesentlich anders ausfällt als in anderen Programmen des Wohlfahrtsstaates. Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit erläutert, wird nicht von einem trade-off ausgegangen, sondern davon, dass spendable Staaten auch in der Tertiärbildung höhere Ausgaben tätigen. Nordeuropäische Staaten, so die Annahme, werden auch in der Tertiärbildung die Merkmale des sozialdemokratischen Idealtyps aufweisen, die kontinentaleuropäischen Staaten diejenigen des konservativen Typs und die angelsächsischen die des liberalen Idealtyps. Die Auswertung der Daten wird zeigen, inwiefern diese Annahme zutrifft.

3.3 Indikatoren für die Stratifizierung

3.3.1 Stratifizierung bei Esping-Andersen

Um die Stratifizierung zu erfassen, untersucht Esping-Andersen wie die verschiedenen Sozialprogramme die soziale Struktur einer Gesellschaft beeinflussen. Er ist der Ansicht, dass der konservative Wohlfahrtsstaat die Hierarchie und den Status, der ein Einzelner in einer Gesellschaft besitzt, noch weiter begünstigt, „(...) one may cultivate hierarchy and status“, während der liberale Wohlfahrtsstaat den Dualismus und somit die Stratifizierung und der sozialdemokratische den Universalismus fördert (Esping-Andersen, 1990: 58). Ob dies ebenfalls auf die Bildung zutrifft, wird in dieser Arbeit anhand passender Indikatoren gemessen.

3.3.2 Stratifizierung in der Tertiärbildung

Die Ausbreitung der Tertiärbildung und deren Beziehung zur Stratifizierung werden unter anderem von Shavit et al. (2007) genauer geprüft. Diese Autoren stellen die Frage, ob Ungleichheit durch die Erweiterung der Angebote im Tertiärbereich reduziert oder noch weiter gefördert wird, indem vor allem jene profitieren, die bereits privilegiert sind. Während die primäre und sekundäre Bildung in den wirtschaftlich fortgeschrittenen Staaten heute beinahe universell angeboten wird, kann in der Tertiärbildung eine schnelle Expansion und ein ebenso schneller Wandel wahrgenommen werden. Besonders in den wirtschaftlich fortgeschrittenen Staaten ging die Ausbreitung der Tertiärbildung einher mit einer Ausdifferenzierung des Systems. Systeme, die vorher fast nur aus Forschungsuniversitäten bestanden, haben andere Hochschulen (sogenannte second-tier colleges) aufgebaut, wobei ein Grossteil der wachsenden Studentenzahlen von diesen neuen Institutionen aufgenommen werden. Gleichzeitig mit dem Aufkommen der Möglichkeit für Arbeiterklassen ebenfalls eine Tertiärbildung zu absolvieren, wurde das System hierarchisch ausdifferenziert, so dass diese neuen Möglichkeiten nur einen verminderten Wert haben und nicht mit den bereits zuvor bestehenden Ausbildungen mithalten können (Shavit et al., 2007: 1-2). In dieser Arbeit stellt sich die Frage, inwiefern sich die Staaten in ihrer Stratifizierung unterscheiden und ob sich die Staaten den Idealtypen von Esping-Andersen (1990) zuordnen lassen.

3.3.3 Indikatoren für die Stratifizierung in der Tertiärbildung

Welche Indikatoren können dazu dienen, die Stratifizierung in der Tertiärbildung zu messen? Kerckhoff (2001: 3) nennt drei Charakteristiken des Bildungssystems, die Stratifizierungsprozesse erklären können: Stratifizierung (hier Ausdifferenzierung genannt, damit es nicht mit der übergeordneten Dimension verwechselt wird), Standardisierung und die berufliche Spezi-

fizität. Diese Eigenheiten definieren die unterschiedlichen Wege, die Schüler oder Studenten bis zum Einstieg in die Arbeitswelt einschlagen können. Es geht hier darum, das Bildungssystem als stratifizierendes System zu untersuchen. Je nachdem, wie das Bildungssystem organisiert ist, wirkt es dabei mehr oder weniger stratifizierend. Dabei wird auf die berufliche Spezifität und die Ausdifferenzierung der Systeme näher eingegangen. Diese dazu verwendeten Indikatoren sollen ermöglichen, systeminhärente Stratifizierungsmerkmale zu messen. Inwiefern das Bildungssystem die Outcomeseite beeinflusst, soll anhand der Lohnunterschiede zwischen Arbeitnehmern mit und ohne tertiärer Ausbildung und anhand der 25 bis 34 Jährigen mit Tertiärabschluss, aus einem Elternhaus mit tiefem Bildungsstand, untersucht werden.

3.3.3.1 Ausdifferenzierung

Willemse und de Beer (2012) verwenden als Indikator für die Ausdifferenzierung die Anzahl Wege, die ein Studierender in der tertiären Bildung einschlagen kann. Je mehr Wege möglich sind, desto höher die Stratifizierung, so ihre Ansicht. Denn je mehr Wege gewählt werden können, desto mehr Arten von Ausbildungen werden offeriert. Wird aber nur ein einziger Weg angeboten so gilt der Abschluss der Studierenden als gleichwertig. Die Ausdifferenzierung findet dann erst auf dem Arbeitsmarkt statt. Gibt es aber zahlreiche Wege, zwischen denen sich ein Studierender entscheiden muss, so wird bereits während der Ausbildung ausdifferenziert.

3.3.3.2 Berufliche Spezifität

Meek et al. (1996) unterscheiden drei Typen von Bildungssystemen: das unitäre, das binäre und das diversifizierte System. Im unitären System wird die tertiäre Ausbildung primär nur von einer Art Institution angeboten, meist handelt es sich hierbei um eine Forschungsuniversität. Im binären System gibt es zwei Haupttypen von Institutionen: entweder werden auf der Tertiärstufe berufsorientierte oder akademische Ausbildungen angeboten (Beispiel Schweiz). Der diversifizierte Typ wiederum bietet verschiedene Ausbildungen in verschiedenen Institutionen an, welche sich durch ihr Prestige, ihre Ressourcen und die Selektivität der Studenten und Fakultäten unterscheiden. Ein typisches Beispiel ist das amerikanische System, welches sich durch angesehene Universitäten, durch private und öffentliche Colleges mit einer 4 Jahre dauernden und durch viele Colleges mit einer 2 Jahre dauernden Ausbildung auszeichnet (Arum et al., 2007: 5, Meek et al., 1996). Diese drei Typen von Systemen werden als Indikator zur Messung der Stratifizierung verwendet. Die Stratifizierung wird beim binären System als eher hoch oder hoch eingestuft, da die binären Systeme eine hohe berufliche Spezifität auf-

weisen, beim diversifizierten und unitären als eher tief oder tief. Dieser Indikator wird mit dem Indikator für die Ausdifferenzierung in eine Fuzzy-Skala integriert.

3.3.3.3 Lohnungleichheit

Die Lohnungleichheit ist ein typisch stratifizierendes Merkmal einer Gesellschaft. Der Gini-Koeffizient beispielsweise, der ein „synthetischer Indikator für Ungleichheit“ in einer Gesellschaft ist, misst unter anderem den Lohn und das Einkommen der Bevölkerung um die Ungleichheit zu bestimmen (BFS, 2014).

Die Bildung beeinflusst indirekt und prospektiv die primäre Einkommensverteilung im Arbeitsmarkt (Busemeyer & Nikolai, 2010: 495).

Der Indikator der in dieser Arbeit benutzt wird, misst den relativen Lohn von Personen mit einer tertiären Ausbildung verglichen mit Personen, die eine Ausbildung auf Sekundarstufe II abgeschlossen haben. Je höher die Differenz, desto höher ist die stratifizierende Wirkung des Bildungssystems, so die Annahme.

3.3.3.4 Tertiärabschluss nach Bildungsstand der Eltern

Da nach Esping-Andersen (1990: 57) die Einkommensverteilung alleine eine zu enge Basis für die Struktur von Möglichkeiten und Ungleichheiten in einer Gesellschaft liefert, wird hier noch ein weiterer Indikator miteinbezogen, der sich mehr auf die soziale Herkunft und die daraus entstehenden Bildungschancen bezieht. Esping-Andersen (1990: 58) proklamiert, dass das Bildungssystem nicht nur die Mobilitätschancen des Einzelnen beeinflusst, sondern dass daraus eigentliche Klassenstrukturen entstehen (Esping-Andersen, 1990: 58). Dass die familiäre Herkunft einen starken Einfluss auf die Teilnahme an der Tertiärbildung hat, scheint erwiesen, zahlreiche Studien können einen Einfluss nachweisen (OECD, 2008b: 96).

Um die Schichtung in einer Gesellschaft zu überwinden, muss es demnach möglich sein, unabhängig vom sozialen Hintergrund eine höhere Ausbildung zu absolvieren, so die Annahme dieser Arbeit. Der folgende Indikator soll messen, wie durchlässig das Bildungssystem ist: Untersucht wird der Anteil der 25 bis 34 Jährigen, die einen Tertiärabschluss vorweisen können, obwohl die erreichte Ausbildung ihrer Eltern tief ist, die Sekundarstufe I also nicht übersteigt. Je höher die Prozentzahl derjenigen Personen, die trotz tiefem Bildungsstand der Eltern einen Tertiärabschluss erreichen, desto geringer die Stratifizierung.

3.4 Indikatoren für die soziale Trägerschaft der Wohlfahrt

Esping-Andersen untersuchte nicht nur die Dekommodifizierung und Stratifizierung der einzelnen Staaten, sondern auch, wer hauptsächlich für die Wohlfahrt aufkommt. Empirisch untersuchte Esping-Andersen (1990) jedoch nur den „public-private mix“ der Rentenpolitik. Die Familie liess er weg, wofür sich keine Erklärung finden lässt. Esping-Andersen argumentierte, dass für diese Dimension das Rentensystem gewählt wurde, weil es das grösste und wichtigste System der Sozialtransfers darstellt (1990: 79-80).

Bezogen auf die Bildungspolitik kann anhand der bereits in der Dekommodifizierung benutzten Indikatoren untersucht werden, wer die Hauptlast der Ausgaben trägt. Der Betrag in Prozent, der von der öffentlichen Hand für die Tertiärbildung beigesteuert wird, ist gemäss Castles (2010: 637) ein Hinweis dafür, ob der Staat, der Markt oder die Familie ‚Hauptinvestor‘ ist. Der Staat ist dort der Hauptträger, wo die Bildungsausgaben fast vollständig vom Staat getragen werden. Dort, wo die staatlichen Ausgaben nur einen geringen Anteil ausmachen, springt der Markt ein. Auch die Studiengebühren sind ein Indiz dafür, ob der Staat als Träger der Kosten gelten kann.

Man kann es Esping-Andersen nicht verdenken, dass er die Familie in dieser Dimension nicht weiter berücksichtigte, denn zu unterscheiden ob der Markt oder die Familie als Hauptträger fungiert, ist schwierig zu messen.

Die OECD (2008: 175) unterscheidet in ihrem Bericht „Tertiary Education for the Knowledge Society“ zwischen verschiedenen Gruppen von Staaten, wobei sie Belgien, Frankreich, Portugal, Spanien und die Schweiz in die Gruppe der familienbasierten Finanzierung („family-based funding“) einordnet. Australien, die Niederlande, Neuseeland und das Vereinigte Königreich sowie auch Finnland, Norwegen und Schweden rechnen sie dem universellen Supportsystem („universal support system“) zu. Diese Zuordnung wurde aber nicht für alle Staaten, die in dieser Arbeit untersucht werden, gemacht. Es werden also einerseits die Studiengebühren und der öffentliche Anteil an der Finanzierung der Tertiärbildung, andererseits die Einteilung der OECD (2008) als Datengrundlage für die Einteilung der Staaten verwendet.

Die Auswertung dieser Indikatoren erfolgt anhand einer Crisp-Set QCA, da dieser Indikator nominale Ausprägungen annimmt. Jedes Land erhält jeweils für die Ausprägungen Markt/Staat/Familie entweder den Wert 0 oder 1. Der Wert 1, eine volle Mitgliedschaft, kann jeweils nur in einer Ausprägung erreicht werden.

3.5 Daten

Hauptsächlich stammen die Daten von der OECD, aus dem Bericht „Bildung auf einen Blick“, der 2013 erschienen ist (OECD, 2013). Die meisten Daten dieser Datenbank wurden zuletzt im Jahr 2010 erhoben. „Die OECD Indikatoren bilden die kohärenteste und zuverlässigste Datenbasis für internationale Vergleiche in der Bildung“, deshalb wird, wenn immer möglich, auf diese Daten zurückgegriffen (Hega, 2011: 70). Allerdings sind auch diese nicht perfekt: Einige Daten fehlen, es wird aber versucht, fehlende Daten mit Daten aus anderen Jahren oder anderen Datensätzen zu ergänzen. Darauf wird jeweils hingewiesen. Einige Daten stammen vom Eurydice-Netz, welches Informationen und Analysen zu den europäischen Bildungssystemen zur Verfügung stellt. Das Eurydice-Netz wird von der Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA) geleitet, welche ein Organ der europäischen Kommission ist. Für einen Indikator werden die Daten von Willemse und de Beer (2012) verwendet.

3.6 Fallauswahl

Esping-Andersen wählte für seine Studie folgende Länder aus:

Australien, Österreich, Belgien, Kanada, Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland, Irland, Italien, Japan, die Niederlande, Neuseeland, Norwegen, Schweden, die Schweiz, das Vereinigte Königreich und die USA (Esping-Andersen, 1990: 50). In dieser Arbeit werden die gleichen Fälle untersucht, damit ein Vergleich möglich ist. Spanien und Portugal werden aber ebenfalls miteinbezogen, um zu untersuchen, ob es eventuell sinnvoll wäre, einen vierten, mediterranen Typen zu Esping-Andersens Modell hinzuzufügen. Insgesamt werden somit 20 Länder in die Untersuchung eingeschlossen.

3.7 Kalibrierung der Daten

Um die Daten zu kalibrieren, stellt sich die Frage, welche Art der Abstufung gewählt werden soll. Ragin (o.D.: 13-22) unterscheidet zwischen der direkten und der indirekten Methode. Es ist nicht notwendig für jeden Indikator dieselbe Abstufung zu wählen. Für diese Arbeit wurde aber für fast alle Indikatoren, die intervallskaliert sind, die direkte Methode gewählt. Die direkte Methode benötigt drei qualitative Anker: ein Anker für die volle Mitgliedschaft (Wert 1), einer für den Indifferenzpunkt (Wert 0.5) und ein Anker für volle Nicht-Mitgliedschaft

(Wert 0). Der Vorteil der direkten gegenüber der indirekten Methode besteht darin, dass kein Informationsverlust entsteht, da die Fälle nicht gruppiert werden und nicht zu verschiedenen Abstufungen zugeteilt werden müssen. Es muss also nicht eine vorherige Sortierung der Fälle zu verschiedenen Zugehörigkeitslevels stattfinden, sondern es wird ‚nur‘ definiert, ab wann eine volle oder eine Nicht-Mitgliedschaft besteht und ab welchem Wert die Fälle eher zugehörig oder eher nicht zugehörig sind. Alle Fälle nehmen einen Wert zwischen 0 und 1 an, wobei darauf geachtet wird, dass kein Fall auf dem Indifferenzpunkt liegt, so dass jeder Fall zugeteilt werden kann. Die Fälle werden geplottet. Idealerweise sollten die Fälle stets aufgrund des theoretischen Wissens zugeteilt werden. Wie Ragin (o.D.: 11) schreibt, ist das aber nicht immer möglich: „Unfortunately, the social sciences are still in their infancy, and this knowledge base does not exist“. Auch in dieser Arbeit muss deshalb bei einigen Indikatoren auf Werte wie den Durchschnitt zurückgegriffen werden, um eine Einteilung vornehmen zu können. Selbstverständlich wird dabei darauf geachtet, dass dies transparent und sinnvoll geschieht. Die beiden Indikatoren berufliche Spezifität und Ausdifferenzierung, welche die Stratifizierung des Systems messen, werden zusammen genommen und in ein vier Werte Fuzzy-Set eingeteilt.

Für die Dimension der sozialen Trägerschaft werden die Daten anhand der Crisp-Set QCA (csQCA) kalibriert, da es sich um nominale Daten handelt und eine graduelle Abstufung keinen Sinn machen würde, da man diese nicht in eine Reihenfolge einordnen kann. Dies bedeutet, dass die Fälle in den drei Ausprägungen Staat, Markt, Familie entweder einer vollen Mitgliedschaft oder einer vollen Nicht-Mitgliedschaft zugeordnet werden, die Fälle also jeweils den Wert 0 oder 1 erhalten. Darauf wird aber bei der Besprechung der einzelnen Indikatoren noch weiter eingegangen.

4 Auswertung

In den folgenden Abschnitten erfolgt die Auswertung der Indikatoren, die im dritten Teil der Arbeit vorgestellt wurden. Auffälligkeiten in den Daten werden diskutiert, die Daten kalibriert und die Einteilung jeweils erläutert. Die Kalibrierung der Daten ist auch in der Tabelle 18 im Anhang ersichtlich.

4.1 Auswertung der Indikatoren für die Dekommodifizierung

Auf eine Beschreibung der Fälle (Zum Beispiel als eher zugehörig, eher nicht zugehörig) wurde in den Tabellen bewusst verzichtet, da bei der direkten Methode nicht vordefinierte Abstufungen gewählt werden. Die Linien in den Tabellen geben aber jeweils an, ab welchem Wert ein Fall voll zugehörig ist (Wert über 0.95), ab wann die Fälle über dem Indifferenzpunkt oder darunter liegen und ab wann ein Fall als nicht zugehörig bewertet wird (Wert 0.05 oder darunter).

4.1.1 Öffentliche Ausgaben für Tertiärbildung, in Prozent des BIP

Die Indikatoren werden kalibriert, das heisst, dass sie einem Wert zwischen null und eins zugeteilt werden. Der erste Indikator, die staatlichen Ausgaben für tertiäre Bildungsinstitutionen in Prozent des BIP, ist in der folgenden Tabelle ersichtlich⁹. Dieser Indikator zeigt auf, was bereits vermutet wurde: Finnland, Dänemark, Norwegen und Schweden belegen die obersten Plätze. Dies ist wenig überraschend, da bereits davon ausgegangen wurde, dass die Länder des sozialdemokratischen Regimes auch in der Bildungspolitik höhere Ausgaben tätigen. Diese Zahl ist jedoch relativ zum BIP des jeweiligen Landes zu sehen und sagt deshalb nichts über die tatsächlichen Ausgaben aus, sondern nur über die Ausgaben im Vergleich zum Reichtum eines Landes.

⁹ Die Werte wurden jeweils auf eine Dezimalstelle gerundet.

Tabelle 4: Öffentliche Ausgaben für die Tertiärstufe in Prozent des BIP¹⁰

<i>Fall</i>	<i>empirischer Wert</i>	<i>Fuzzy-Wert</i>
FIN	1.9	0.97
DEN	1.8	0.95
NOR	1.6	0.88
SWE	1.6	0.88
AUT	1.5	0.82
CAN	1.5	0.82
BEL	1.4	0.73
FRA	1.3	0.62
IRL	1.3	0.62
NED	1.3	0.62
CHE	1.3	0.62
ESP	1.1	0.39
NZL	1.0	0.3
POR	1.0	0.3
USA	1.0	0.3
GER	0.9	0.22
AUS	0.8	0.15
ITA	0.8	0.15
UK	0.7	0.11
JPN	0.5	0.05

Um die Werte sinnvoll einzuteilen, wurde der Mittelwert als Indifferenzpunkt gewählt (der Wert 1.2 entspricht dem Fuzzy-Wert 0.5). Fälle, die einem Wert von 1.8 oder höher entsprechen, gelten als voll zugehörig, erhalten also einen Fuzzy-Wert von über 0.95¹¹. Da es zwischen dem Wert 1.8 für Dänemark und dem Wert 1.6 für Norwegen einen Abstand von 0.2 gibt, wurde dort die Grenze zwischen voller und partieller Mitgliedschaft gezogen. Werte ab 0.5 gelten als nicht dekommodifizierend und deshalb als nicht zugehörig. Interessanterweise nimmt die USA eine Spitzenposition ein, wenn man nicht nur die öffentlichen, sondern auch die privaten Ausgaben für Tertiärbildung berücksichtigt (Tabelle 17 im Anhang). Auch für Kanada gilt Ähnliches: es liegt noch vor den skandinavischen Ländern. Doch warum wird in den USA und Kanada stärker auf private Bildungsfinanzierung zurückgegriffen, oder anders gefragt: Warum sind private Personen bereit, zur Finanzierung beizutragen, so dass diese Länder im Bereich der Ausgaben für Tertiärbildung internationale Spitzenpositionen einneh-

¹⁰ Quelle: Education at a Glance Indicators (2013), Tabelle B2.3 und für Deutschland: Education at a Glance Indicators (2010), Tabelle B2.4.

¹¹ Das fsQCA Programm definiert als ‚voll drinnen‘ Werte, die über 0.95 liegen, als ‚voll draussen‘ Werte unter 0.05. in diesem Fall können Finnland und Norwegen als ‚voll drinnen‘ definiert werden, obwohl sie aufgrund der Eigenheit des Programms keinen Wert von 1 erhalten (Ragin, 2008: 18; Ebd., o.D.: 13).

men? Mit einem kurzen Ausflug ins amerikanische Hochschulbildungssystem soll diese interessante Sachlage kurz erläutert werden. Die hohen Studiengebühren und die überdurchschnittliche Partizipation an der tertiären Bildung können diese Besonderheit auf den ersten Blick sehr einfach erklären. Ebenfalls zeigen sich die Alumni, Wirtschaftsunternehmen und Stiftungen spendierfreudig. Geht man aber einen Schritt weiter, erkennt man, dass es noch weitere Faktoren gibt, die diese Besonderheit beeinflussen: Viele Hochschulen wurden vor der Zeit errichtet, in der auf Bundes- oder Gliedstaatenebene „(...) staatliche Mechanismen zur Bereitstellung öffentlicher Güter etabliert waren“ (Busemeyer, 2006: 217). Die private Finanzierung fiel demnach von Anfang an höher aus als in europäischen Staaten und war daher auch eher akzeptiert. Ebenfalls wurde „eine Dominanz des Staates über das Bildungswesen (...) abgelehnt“, dafür aber eine höhere Autonomie der Hochschulen gutgeheissen (Busemeyer, 2006: 217). Weiter spielt der Sozialstaat eine wichtige Rolle (Busemeyer, 2006: 219): Der soziale Schutz in den USA ist weniger ausgeprägt als in anderen Staaten. Die Bildung wird unter anderem deshalb als wichtige Absicherung gegen Lebensrisiken verstanden. Das Humankapital hat dabei für den Einzelnen die Funktion einer Versicherung, die vor Wechselfällen des Lebens schützen soll, da die Sozialversicherung dazu nicht oder kaum in der Lage ist. Dies wiederum bedeutet aber auch, dass durch eine eher tiefe Sozialabgabequote ein grösserer Betrag in die private Ausbildung investiert werden kann. Der flexible Arbeitsmarkt muss ebenfalls berücksichtigt werden, um die Besonderheit zu verstehen: Der Arbeitsmarkt in der USA ist gekennzeichnet durch eine starke Lohnungleichheit, wobei die gut ausgebildeten Fachkräfte von dieser profitieren. Die Investition in die eigene Ausbildung scheint sich also auszuzahlen, da die starken Lohnzuwächse dies rechtfertigen können (Busemeyer, 2006: 219).

4.1.2 Öffentlicher Ausgaben für Tertiärbildung, in Prozent (TERTTOT)

Der zweite Indikator für die Dimension der Dekommodifizierung sind die öffentlichen Ausgaben für Tertiärbildung, in Prozent der gesamten öffentlichen Ausgaben.

Tabelle 5: Öffentliche Ausgaben für Tertiärbildung in Prozent der totalen Ausgaben¹²

<i>Fall</i>	<i>empirischer Wert</i>	<i>Fuzzy-Wert</i>
NZL	5.5	1
CAN	4.7	0.98
NOR	4.5	0.96
DEN	4.2	0.92
CHE	4	0.88
FIN	3.9	0.85
SWE	3.9	0.85
AUS	3.4	0.62
NED	3.3	0.56
USA	3.3	0.56
AUT	3.1	0.44
BEL	2.8	0.27
GER	2.5	0.15
ESP	2.5	0.15
FRA	2.3	0.1
IRL	2.2	0.08
POR	2.2	0.08
UK	2	0.05
JPN	1.8	0.03
ITA	1.7	0.02

Hier fällt auf, dass Neuseeland und Kanada an erster Stelle stehen. Auch die Schweiz positioniert sich in den oberen Rängen, noch vor Finnland und Schweden. Nichtsdestotrotz wird auch hier sichtbar, dass Norwegen, Dänemark, Schweden und Finnland im oberen Bereich liegen. Das Schlusslicht bildet Italien, das mit 1.7 Prozent mehr als dreimal weniger seiner totalen Ausgaben für die Tertiärbildung verwendet als Neuseeland. Die Grenze zwischen voller und Teilmemberschaft wurde bei 4.5 gesetzt, da die Differenz zwischen Norwegen und Dänemark immerhin 0.3 Prozentpunkte beträgt. Der Durchschnitt (3.2) wurde als Indifferenzpunkt gewählt, so dass nur Staaten die darüber liegen als eher dekommodifizierend gelten. Der Wert 2.1 trennt die Fälle zwischen eher nicht dekommodifizierend und nicht dekommodifizierend. Dies deshalb, weil ein Wert von 2 Prozent oder weniger verglichen mit den höchsten Werten als gering bezeichnet werden kann.

¹² Quelle: Education at a Glance Indicators (2013), Tabelle B4.1.

Dass zwei angelsächsische Staaten diese Tabelle anführen, könnte ein Indiz dafür sein, dass diese Staaten eher auf Bildung als auf sonstige Sozialausgaben setzen und somit ein trade-off erkennbar ist. Allerdings stimmt diese Ansicht zumindest nicht für alle Staaten, wenn man berücksichtigt, dass auch die skandinavischen Staaten die vorderen Positionen einnehmen. Denn diese Länder tätigen typischerweise neben hohen Ausgaben für Bildung ebenfalls hohe Sozialausgaben.

4.1.3 Öffentlicher Anteil der Ausgaben für Tertiärbildung (PUBLEXP)

Die öffentlichen Ausgaben im Vergleich zu den privaten Ausgaben für Tertiärbildung bilden den dritten Indikator. Dieser Indikator kann wiederum bestätigen, was bereits angenommen wurde: Norwegen, Finnland, Dänemark und Schweden stehen wieder an erster Stelle.

Tabelle 6: Öffentlicher Anteil der Ausgaben für Tertiärbildung¹³

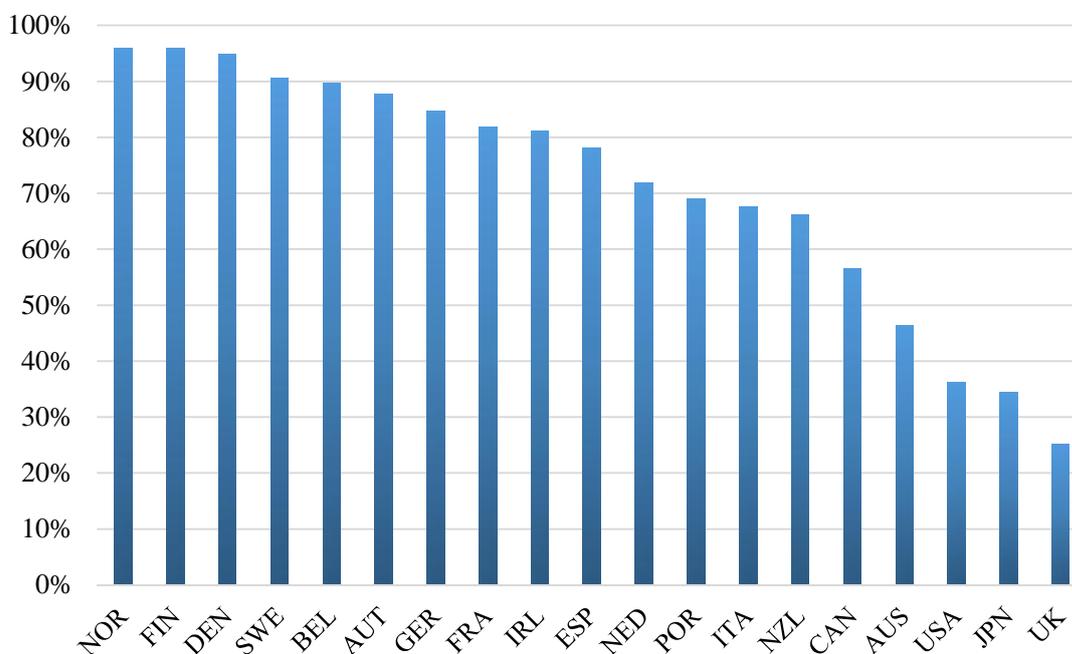
<i>Fall</i>	<i>empirischer Wert</i>	<i>Fuzzy-Wert</i>
NOR	96.0%	0.98
FIN	95.9%	0.98
DEN	95.0%	0.98
SWE	90.6%	0.96
BEL	89.8%	0.95
AUT	87.8%	0.94
GER	84.7%	0.9
FRA	81.9%	0.86
IRL	81.2%	0.84
ESP	78.2%	0.77
NED	71.8%	0.57
POR	69.0%	0.46
ITA	67.6%	0.41
NZL	66.3%	0.36
CAN	56.6%	0.12
AUS	46.5%	0.03
USA	36.3%	0.01
JPN	34.4%	0
UK	25.2%	0
CHE	n/a	n/a

Die Annahme einer hohen Dekommodifizierung in den skandinavischen Staaten kann auch hier bestätigt werden. Für Tertiärbildung werden demnach kaum private Ausgaben getätigt, sondern der Staat kommt fast vollständig für diese auf. Ein ganz anderes Bild zeigt sich, wenn

¹³ Quelle: Education at a Glance Indicators (2013), Tabelle B3.3, Wert für Deutschland: Education at a Glance Indicators (2010), Tabelle B3.2b.

man die Länder am unteren Ende der Tabelle betrachtet: Der Beitrag des Vereinigten Königreiches an die Tertiärbildung macht bloss einen Viertel der totalen Ausgaben aus, 74.8 Prozent werden mit privaten Mitteln bezahlt. Die Abbildung 2 macht diese starken Unterschiede noch einmal deutlich. Diese hohe Bandbreite der Ausgaben sind ein Indiz dafür, dass wie angenommen, die Dekommodifizierung im liberalen Regime tief ist. Die anderen Staaten, die von Esping-Andersen ebenfalls zum liberalen Regime gezählt werden, belegen ebenfalls die hintersten Plätze. Die USA, Kanada, Australien und Neuseeland bilden das Schlusslicht, zusammen mit Japan. Innerhalb dieser Staaten gibt es allerdings grosse Unterschiede: So beträgt der Beitrag Neuseelands immerhin 66.3 Prozent, während in der USA nur 36.3 Prozent aus öffentlichen Mitteln beigesteuert wird. Die Daten für die Schweiz sind nicht verfügbar.

Abbildung 2: Staatliche Ausgaben als Prozentsatz der totalen Ausgaben für Tertiärbildung¹⁴



Die OECD teilt die Staaten betreffend ihrer Ausgaben in zwei Gruppen ein, nämlich in eine Gruppe von Staaten, die stark auf private Mittel angewiesen sind (Australien, Japan, Neuseeland und die USA) und in eine Gruppe, wo die Ausgaben fast vollständig von staatlicher Seite gedeckt werden (Belgien, Dänemark, Finnland und Norwegen), und der private Teil weniger als 10 Prozent beträgt (OECD, 2008a: 155). In Anlehnung an die Art und Weise, wie die OECD die Differenzierung der Staaten vornimmt, kann die Kalibrierung wie folgt ausgestaltet werden: Länder mit einem staatlichen Anteil von über 90 Prozent werden als voll dekommodifizierend gewertet, während die Staaten der zweiten Gruppe als nicht dekommodifizierend

¹⁴ Quelle: OECD Education at a Glance Indicators (2013), Tabelle B3.3, Wert für Deutschland: Education at a Glance Indicators (2010), Tabelle B3.2b.

gelten. Werte unter 50 Prozent werden als nicht zugehörig klassifiziert. Als dritter Anker wird der Indifferenzpunkt bei 70 Prozent gesetzt. Somit erhalten alle Staaten, die über dem Durchschnitt liegen, einen Fuzzy-Wert von über 0.5, während die restlichen darunter liegen.

4.1.4 Höhe der Studiengebühren (TUITION)

Die Daten für den vierten Indikator der Dekommodifizierung, die Studiengebühren, setzen sich wie folgt zusammen: im Datensatz der OECD (2013) sind die Studiengebühren nach ‚1st degree programmes‘ und ‚2nd and further degree programmes‘ unterteilt. Für diese Arbeit werden die Gebühren für die ‚1st degree programmes‘ in öffentlichen Institutionen ausgewertet, da es sich hierbei um die Gebühren handelt, die bezahlt werden müssen, um in die Tertiärbildung einzusteigen. Die Studiengebühren sind in USD angegeben und kaufkraftbereinigt. Im Datensatz der OECD sind ebenfalls die Studiengebühren für vom Staat abhängige, private Institutionen und unabhängige, private Institutionen vorhanden. Da der Indikator aber die dekommodifizierende Wirkung der Staaten messen soll, scheint es sinnvoll, die Studiengebühren der öffentlichen Institutionen als Datengrundlage zu gebrauchen. Auch die Tatsache, dass in allen Staaten, für die Daten vorhanden sind (ausser im französischen Teil von Belgien und in Japan), der prozentual grösste Anteil (und jeweils weit über 50 Prozent) der Studierenden in öffentlichen Institutionen eingeschrieben ist, spricht für die Verwendung dieser Daten. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Höhe der Studiengebühren. Die Verteilung der Höhe der Studiengebühren überrascht nicht besonders: Während sie in den skandinavischen Staaten und Deutschland ganz wegfallen, sind sie in den kontinentaleuropäischen Staaten eher gering und in den liberalen Staaten und Japan wesentlich höher.

Tabelle 7: Studiengebühren in USD¹⁵

<i>Fall</i>	<i>empirischer Wert</i>	<i>Fuzzy-Wert</i>
DEN	0	0.95
FIN	0	0.95
GER	0	0.95
NOR	0	0.95
SWE	0	0.95
BEL	615	0.81
FRA	801	0.73
AUT	860	0.70
CHE	863	0.70
POR	1096	0.56
ESP	1129	0.54
ITA	1407	0.32
UK	1859	0.08
NED	1966	0.05
NZL	3645	0
AUS	3924	0
CAN	4288	0
JPN	5019	0
USA	5402	0
IRL	6450	0

Die OECD (2008a) unterscheidet hier zwischen drei Gruppen von Staaten: In der ersten Gruppe können die Studiengebühren einen substantiellen Teil der Unterrichtskosten decken. Zu dieser Gruppe werden unter anderem Neuseeland und das Vereinigte Königreich gezählt. Länder, in denen ein geringer Betrag gedeckt werden kann, gehören zur zweiten Gruppe. In der dritten Gruppe sind jene Länder vertreten, die keine Studiengebühren erheben (OECD, 2008a: 178–179). Als hoch dekommodifizierend gelten in Anlehnung an die Gruppierung der OECD all jene Staaten, die keine Studiengebühren erheben. Als immer noch eher dekommodifizierend gelten Staaten, die weniger als 1200 USD erheben, somit erhalten alle Staaten unter dem Durchschnitt einen Fuzzy-Wert von über 0.5. Da der Unterschied zwischen den Niederlanden und Neuseeland sehr gross ausfällt, wird hier die Grenze zwischen eher nicht dekommodifizierend und nicht dekommodifizierend gezogen.

¹⁵ Quelle: Education at a Glance Indicators (2013), Tabelle B5.1, Wert für Portugal: Eurydice (2013/2014), S.27, umgerechnet in USD, Wert für UK: Education at a Glance Indicators (2008), Tabelle B5.1a.

4.1.5 Anteil der 18 bis 25 Jährigen in Tertiärbildung (ENROL)

Der fünfte Indikator gibt die Prozentzahl aller 18 bis 25 Jährigen wieder, die an der Tertiärbildung teilnehmen. In Finnland, den USA und Neuseeland beträgt die Beteiligung über 50 Prozent. Die Beteiligung an der Tertiärbildung in den USA ist nach Busemeyer überdurchschnittlich hoch (2006: 217). In der Schweiz, Deutschland und Kanada hingegen nehmen weniger als ein Drittel der 18 bis 25 Jährigen an der Tertiärbildung teil. Auch Österreich erreicht mit 31.4 Prozent nur einen tiefen Wert. Die tiefen Werte für die Schweiz, Deutschland und Österreich verwundern nicht weiter, da durch die Struktur des Schulsystems bereits viele Schüler den Weg der Berufslehre wählen und ihnen aufgrund ihrer schulischen Ausbildung kein direkter Zugang zur Tertiärbildung gewährt wird (Kerckhoff, 2001: 6; SBFI, 2014). Auffällig ist auch, dass die obersten sieben Plätze von angelsächsischen und skandinavischen Staaten besetzt werden, bevor dann Italien mit einer Beteiligung von 40.9 Prozent folgt.

Tabelle 8: Prozent der 18 bis 25 Jährigen in Tertiärbildung¹⁶

<i>Fall</i>	<i>empirischer Wert</i>	<i>Fuzzy-Wert</i>
FIN	58.8	1
USA	52.3	0.98
NZL	51.3	0.97
DEN	47.8	0.91
NOR	46.8	0.88
SWE	46	0.86
AUS	45.4	0.83
ITA	40.9	0.57
ESP	40.2	0.51
BEL	38.2	0.32
NED	37.8	0.28
UK	36	0.15
IRL	35.5	0.13
POR	34.8	0.1
FRA	33.5	0.06
AUT	31.4	0.02
GER	29.1	0.01
CHE	29.6	0.01
CAN	25.3	0
JPN	n/a	n/a

Um die Daten zu kalibrieren, wird auf Busemeyers (2006: 217) Aussage zurückgegriffen, der die Beteiligung in den USA als überdurchschnittlich bezeichnet. Alle Werte über 50% werden

¹⁶ Quelle: Willemse & de Beer (2012), S. 112.

demnach als voll zugehörig bewertet. Werte über dem Durchschnitt (40 Prozent) werden als eher zugehörig gewertet, während eine Beteiligung unter einem Drittel als nicht zugehörig definiert wird. Die Daten wurden von Willemse und de Beer (2012) übernommen und wurden 2007 erhoben.

4.1.6 Auswertung der Fuzzy-Werte für die Dekommodifizierung

Um die Fälle den Idealtypen zuteilen zu können, ist eine Auswertung aller Indikatoren notwendig. Um die Zugehörigkeit eines Falles zu einem Idealtyp zu messen, kann entweder mit der Negation-Funktion (\sim bedeutet NICHT), mit der Funktion logisches UND (in der fsQCA als $*$ dargestellt) oder mit der Funktion logisches ODER ($+$) gearbeitet werden. Bei der Negation wird der vorhandene Fuzzy-Wert von 1 abgezählt, die Negation einer Menge wird als deren Komplement bezeichnet. Dies geschieht anhand der simplen Formel $\sim A = [1] - A$ (Ragin, 2009: 94). Die Funktion UND bedeutet, dass von den verschiedenen Sets (in dieser Arbeit Indikatoren) der tiefste Zugehörigkeitswert (minimal rule) entscheidend ist. Die tiefste Mitgliedschaft bestimmt dann also welchem Idealtyp der Fall zugeteilt werden kann. Arbeitet man aber mit dem logischen ODER, so wird der höchste Wert der gewählten Indikatoren verwendet (maximum rule) (Schneider & Wagemann, 2007: 185-187). Selbstverständlich können die verschiedenen Funktionen kombiniert werden.

Von den Indikatoren, die für die Dekommodifizierung gewählt wurden, werden zwei als notwendig und hinreichend bestimmt: Die Studiengebühren und die öffentlichen Ausgaben für Tertiärbildung in Prozent der totalen Ausgaben. Hinreichend und notwendig bedeutet, dass kein Fall als hoch dekommodifizierend eingestuft werden kann, wenn die Fuzzy-Werte dieser beiden Indikatoren nicht ebenfalls hoch sind. Dazu wird die UND Funktion benutzt.

Ein Fall wird demnach nur dann zum sozialdemokratischen Idealtyp gezählt, wenn beide Fuzzy-Werte dieser Indikatoren hoch sind. Sind beide Werte tief, so wird er zum liberalen Typ gezählt. Liegen die Werte im mittleren Bereich, können sie dem konservativen Idealtyp zugeordnet werden. Ist ein Wert tief, der andere hoch, wird auch dieser Fall dem liberalen Idealtyp zugeteilt.

Die beiden Indikatoren werden deshalb als notwendig betrachtet, weil es für eine hohe Dekommodifizierung unumgänglich ist, tiefe oder gar keine Studiengebühren und ein hoher öffentlicher Anteil der Finanzierung zu gewährleisten. Sie zeigen auf, ob jemand die Leistungen in Anspruch nehmen kann, ohne dabei vom Markt abhängig zu sein. Die anderen Indikatoren geben dabei eher eine Übersicht darüber, wie wichtig die Tertiärbildung verglichen mit ande-

ren Politiken ist, wie spendabel ein Staat ist und inwiefern der Zugang zur tertiären Bildung ermöglicht wird. Von diesen drei Indikatoren wird deshalb der Maximalwert ausgewertet da sie weder als hinreichend noch als notwendig bewertet werden. Die Funktion des logischen ODER findet hier Anwendung.

Um herauszufinden, zu welchem Idealtyp ein Fall gezählt werden kann, ist also der tiefste Wert der Indikatoren $PUBLEXP * TUI-TION$ und der höchste Wert der Indikatoren $TERTBIP + TERTTOT + ENROL$ massgebend. Der tiefere dieser beiden Werte ist dann der finale Fuzzy-Wert für die Dimension Dekommodifizierung. Die Auswertung der Werte zeigt eine sehr grosse Bandbreite der einzelnen Fälle.

Tabelle 9: Berechnung der Fuzzy-Werte für die Dekommodifizierung¹⁷

<i>Fall</i>	<i>MIN von PUB-LEXP * TUI-TION</i>	<i>MAX von EN-ROL+TERTBIP+TERTTOT</i>	<i>Fuzzy-Wert aus Berechnungen (MIN von beiden vorherigen Werten)</i>
DEN	0.95	0.95	0.95
FIN	0.95	1	0.95
NOR	0.95	0.95	0.95
SWE	0.95	0.88	0.88
BEL	0.81	0.73	0.73
AUT	0.7	0.82	0.7
CHE	0.7	0.86	0.7
FRA	0.73	0.62	0.62
ESP	0.54	0.51	0.51
ITA	0.32	0.57	0.32
POR	0.46	0.3	0.3
GER	0.9	0.22	0.22
NED	0.05	0.62	0.05
AUS	0	0.83	0
CAN	0	0.97	0
IRL	0	0.62	0
JPN	0	0.05	0
NZL	0	1	0
UK	0	0.15	0
USA	0	0.98	0

Je nachdem, wie hoch dieser ausfällt, wird ein Fall entweder dem sozialdemokratischen, dem konservativen oder dem liberalen Idealtyp zugeteilt. In der Tabelle ist sichtbar, wann welcher Fall zu welchem Idealtyp gezählt wird. Eine hohe Dekommodifizierung ist demnach nur mög-

¹⁷ Eigene Berechnungen.

lich, wenn in den beiden Werten der hinreichenden und notwendigen Indikatoren und mindestens ein Wert in den drei weiteren Indikatoren als hoch gewertet wird.

Dass die Ergebnisse so klar ausfallen, liegt unter anderem an den logischen Funktionen, die gewählt wurden (* und +) und den damit zusammenhängende Regeln, welcher Wert der finale Fuzzy-Wert wird. Die Resultate würden bereits anders aussehen, würde man nicht beide Indikatoren PUBLEXP und TUITION als hinreichend und notwendig für eine hohe Dekommodifizierung bewerten. Insofern beeinflusst die Entscheidung, welche Indikatoren notwendig und hinreichend sind, den finalen Fuzzy-Wert sehr stark. Auch die Kalibrierung der Daten beeinflusst die Ergebnisse und sollte deshalb immer sinnvoll und wenn immer möglich theoretisch begründet erfolgen.

Die Resultate geben vor allem für die skandinavischen und die angelsächsischen Staaten sehr stark das wieder, was bereits angenommen wurde: Eine hohe Dekommodifizierung im Tertiärbildungssystem in den nordeuropäischen, eine tiefe in den angelsächsischen Staaten. Die Variation in den kontinentaleuropäischen Staaten fällt wesentlich höher aus. Belgien erreicht mit einem Wert von 0.73 beinahe eine hohe Dekommodifizierung, während die Niederlande mit einem Wert von 0.05 und Deutschland mit einem Wert von 0.22 als nicht dekommodifizierend eingestuft werden können. Dennoch: Alle kontinentaleuropäischen Staaten liegen zwischen den skandinavischen und den angelsächsischen, es findet also keine Durchmischung statt. Diese Resultate zeigen sehr deutlich, dass zumindest zwei der drei Idealtypen wiedererkennbar sind: Das sozialdemokratische einerseits, das liberale Regime andererseits. Für das konservative Regime gilt es zu unterscheiden: Spanien, die Schweiz, Österreich und Belgien erhalten Werte über 0.5, können also als eher dekommodifizierend verstanden werden. Italien und Portugal fallen zwar unter den Wert von 0.5, gelten also als eher nicht dekommodifizierend, werden aber trotzdem noch zum konservativen Idealtyp gezählt. Deutschland und die Niederlande sind nach diesen Messungen nicht dekommodifizierend und werden deshalb, anders als bei Esping-Andersen (1990) dem liberalen Idealtyp zugeteilt.

4.2 Auswertung der Indikatoren für die Stratifizierung

4.2.1 Ausdifferenzierung (DIFFERENT) und berufliche Spezifität (VOCSPEC)

Die Anzahl Wege, die Studierende in der Tertiärbildung wählen können variiert zwischen zwei und sechs. In Italien sind nur zwei Wege möglich, während in Deutschland zwischen sechs unterschiedlichen Richtungen gewählt werden kann. Die deutschen Studierenden können dabei zwischen der Universität, der Fachhochschule, der Berufsakademie, der Verwaltungsfachhochschule, der Fachschule und den Schulen des Gesundheitswesens wählen (Eurypedia, 2014). Diese vielen verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten erhöhen die Stratifizierung des Bildungssystems.

Tabelle 10: Berufliche Spezifität und Anzahl Wege¹⁸

<i>Fall</i>	<i>berufliche Spezifität</i>	<i>Anzahl Wege</i>	<i>Fuzzy-Wert</i>	<i>Beschreibung</i>
GER	binär	6	1	hoch stratifizierend
AUT	binär	4	0.75	eher stratifizierend
BEL		4	0.75	
DEN		3	0.75	
FIN		2	0.75	
NED		3	0.75	
NOR		2	0.75	
ESP		4	0.75	
CHE		4	0.75	
FRA	diversifiziert	5	0.25	eher nicht stratifizierend
NZL		4	0.25	
USA		4	0.25	
AUS	diversifiziert	2	0	nicht stratifizierend
CAN		3	0	
IRL		3	0	
ITA		3	0	
POR		2	0	
SWE		2	0	
UK		2	0	

Auf den ersten Blick mag es etwas überraschen, dass es auf der Tertiärstufe einige binäre Systeme gibt. Neben Deutschland, der Schweiz und Österreich, deren Systeme bereits auf der Sekundarstufe stark differenzieren, kann auch das Tertiärbildungssystem von Belgien, Finnland, Dänemark, den Niederlanden und Spanien als binär bezeichnet werden. Da beide Indika-

¹⁸ Quelle: Eurypedia (2014) und für die berufliche Spezifität: u.a. Willemse & de Beer (2012: 114), für BEL OECD (2006), S. 4, weitere Quellen im Literaturverzeichnis unter Daten.

toren ein Mass für die Stratifizierung des Systems sind, werden sie zusammen in einer Fuzzy-Skala kalibriert. Ein System gilt, sobald es binär ist, als stratifizierend, je nach Anzahl Wege aber als eher stratifizierend oder als hoch stratifizierend. Ist das System diversifiziert oder unitär, so gilt es als nicht oder eher nicht stratifizierend, abhängig davon, wie viele Wege eingeschlagen werden können. Es wird für die Aufteilung der empirischen Daten eine vierstufige Fuzzy-Skala verwendet. Die Auswertung ist in der Tabelle 10 sichtbar.

Nach dieser Einteilung gilt Deutschland als einziges Land als hoch stratifizierend, während alle Staaten des liberalen Regimes als eher nicht bis nicht stratifizierend bewertet werden können. Die angelsächsischen Staaten weisen alle ein diversifiziertes System auf. Hier entsprechen die sozialdemokratischen Staaten nicht den Erwartungen: Ausser Schweden erreichen alle Werte über dem Indifferenzpunkt, gelten also als eher stratifizierend. Die Einteilung in diversifizierte und binäre Systeme erinnert an den erwähnten Varieties of Capitalism Ansatz, der besagt, dass liberale Marktwirtschaften auf generelle Fähigkeiten setzen (Hall & Soskice, 2001). Die Einteilung der Bildungssysteme scheint deshalb nur logisch: Keines der liberalen Länder weist ein binäres Tertiärbildungssystem auf.

4.2.2 Lohnungleichheit (RELAEARN)

Die Lohnungleichheit wurde bereits in der Auswertung der Indikatoren der Dekommodifizierung angesprochen. Die Daten, die für diese Untersuchung vorliegen, bestätigen die Aussage von Busemeyer (2008: 219): Die Lohnungleichheit in den USA ist verglichen mit den anderen Staaten sehr hoch (Tabelle 12). Verglichen wird der Mehrverdienst einer Person mit tertiärer Ausbildung mit dem Verdienst einer Person, die einen Abschluss auf der Sekundarstufe II vorweisen kann. Das bedeutet, dass die Lohnungleichheit wohl noch viel höher ausfallen würde, würde man nicht nur diese beiden Gruppen miteinander vergleichen, sondern auch Arbeitnehmer mit einer tieferen Ausbildung. In den USA verdient ein Arbeitnehmer mit tertiärem Abschluss durchschnittlich 77 Prozent mehr als jemand mit einem Abschluss auf der Sekundarstufe II. Dieser Wert steht in starkem Kontrast zu jenem in Neuseeland, wo der Lohnzuwachs ‚nur‘ 18 Prozent beträgt. Bemerkenswert an diesem Indikator ist, dass eine Durchmischung der Staaten stattfindet. Dabei nehmen nicht die liberalen Staaten die obersten Positionen ein, gefolgt von den konservativen und den sozialdemokratischen, sondern die höchste wie auch die niedrigste Lohnungleichheit kann in liberalen Staaten festgestellt werden.

Tabelle 11: Lohnungleichheit¹⁹

<i>Fall</i>	<i>empirischer Wert</i>	<i>Fuzzy-Wert</i>
USA	177	0.98
IRL	175	0.98
POR	170	0.97
GER	164	0.93
AUT	158	0.88
UK	157	0.86
NED	156	0.85
CHE	155	0.83
FIN	149	0.72
ITA	148	0.69
JPN	148	0.69
FRA	147	0.67
ESP	140	0.43
CAN	139	0.37
AUS	135	0.16
BEL	129	0.04
DEN	128	0.03
NOR	128	0.03
SWE	125	0.01
NZL	118	0

Die Daten wurden so kalibriert, dass die oberen drei Fälle hoch stratifizierend sind, da sie sich deutlich unterscheiden von den anderen Werten für diesen Indikator. Alle Werte über dem Durchschnitt (141) gelten als eher stratifizierend bis hoch stratifizierend. Werte unter 130 gelten als nicht stratifizierend.

4.2.3 Tertiäre Ausbildung nach Bildungsstand der Eltern (EDUCPARENT)

Auch hier fällt auf, dass die Länderunterschiede sehr deutlich sind. In Italien wird von der OECD beispielsweise von einer „low-education trap“ gesprochen, da nur neun Prozent der 25 bis 34 Jährigen, deren Eltern einen tiefen Bildungsstand haben einen Tertiärabschluss vorweisen können (Education at a Glance Country Note Italy, 2012: 3). Während es für die Jungen aus tiefen Bildungsschichten in Italien nur schwer möglich ist, selber eine höhere Ausbildung zu absolvieren, fallen die Zahlen in einigen Staaten wesentlich höher aus: In Kanada und Finnland betragen die Werte über 30 Prozent. Interessant ist aber auch, dass der Wert in einem anderen südeuropäischen Land viel höher liegt als in Italien: In Spanien erreichen im-

¹⁹ Quelle: Education at Glance Indicators (2013), Tabelle A6.2a, für Daten wo der Wert für 2011 nicht verfügbar ist, wurde der nächst verfügbare Wert genommen.

merhin 25 Prozent einen tertiären Abschluss. Da dem konservativen Regime nachgesagt wird, dass es eher den Stuserhalt fördert, überrascht dieser hohe Wert in Spanien. In Portugal beträgt der Wert immerhin 17 Prozent. Von einem mediterranen Typ kann zumindest in diesem Indikator keine Rede sein: Alle drei Staaten unterscheiden sich in diesem Wert deutlich.

Tabelle 12: Prozent mit Tertiärabschluss, mit Eltern mit tiefem Bildungsstand²⁰

<i>Fall</i>	<i>empirischer Wert</i>	<i>Fuzzy-Wert</i>
CAN	36%	0
FIN	34%	0
IRL	30%	0.02
NED	29%	0.03
AUS	27%	0.08
SWE	27%	0.08
NOR	26%	0.12
DEN	25%	0.18
FRA	25%	0.18
ESP	25%	0.18
UK	24%	0.27
NZL	21%	0.56
BEL	20%	0.62
POR	17%	0.78
CHE	17%	0.78
GER	10%	0.95
ITA	9%	0.96
AUT	8%	0.97
USA	5%	0.99

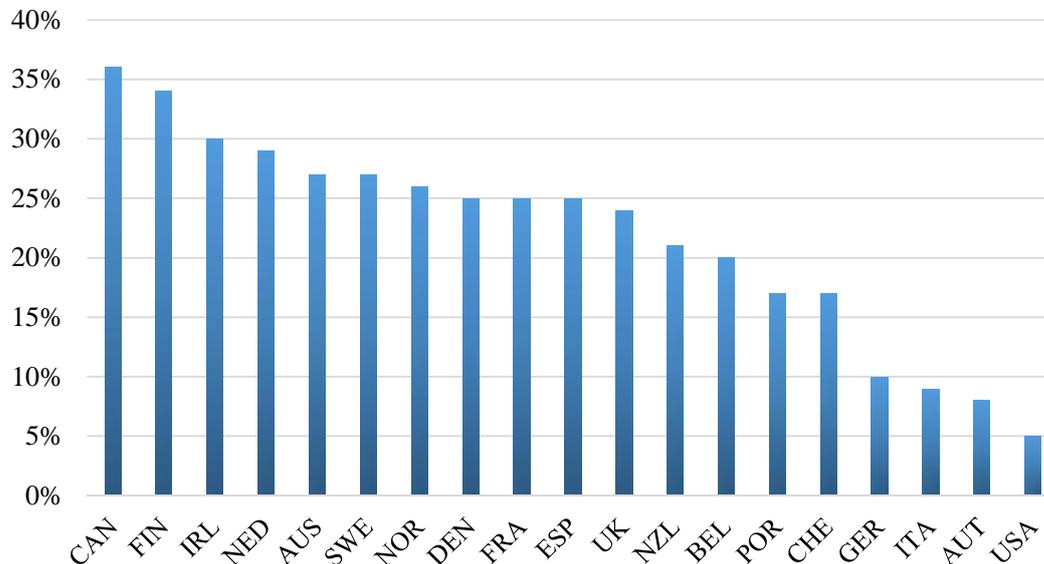
Wenig überraschend sind die eher hohen Werte in den skandinavischen Ländern. Die Niederlande fällt hier ebenfalls durch einen hohen Wert auf: Sie ist das einzige Land, das sich mit einem Wert von 29 Prozent zwischen den liberalen und sozialdemokratischen Staaten einordnet. An unterster Stelle steht mit nur 5 Prozent die USA. Nicht nur die Lohnungleichheit ist in diesem Land besonders hoch, es ist offenbar auch ausserordentlich schwierig, eine höhere Ausbildung abzuschliessen, wenn die Eltern einen tiefen Bildungsstand aufweisen. Die USA ist somit in beiden Indikatoren, die die Outcomeseite der Stratifizierung messen, Spitzenreiter. Auch die Differenz der Tertiärabschlüsse zwischen den 25 bis 35 Jährigen mit Eltern mit tiefem Bildungsstand und denjenigen mit Eltern aus der mittleren Bildungsschicht ist in den

²⁰ Quelle: Educaton at a Glance Indicators (2014), Tabelle A4.2, Werte für BEL, NZL, POR und CHE: Education at a Glance Indicators (2012), Tabelle A6.2.

USA grösser als in allen anderen Ländern: er beträgt 31 Prozent. Mit anderen Worten deutet dieser Indikator auf ein sehr undurchlässiges Bildungssystem in den USA hin.

Die Abbildung soll die deutlichen Unterschiede noch einmal visualisieren:

Abbildung 3: 25 - 34 Jährige mit Tertiärabschluss und tiefem Bildungsstand der Eltern²¹



Als hoch stratifizierend gelten all jene Fälle, deren Wert 10 nicht übersteigt, in Anlehnung an die oben erwähnte „low-education trap“ OECD (2012: 3). Der Durchschnitt (22) wird als Indifferenzwert verwendet und der Anker für ‚keine Mitgliedschaft‘ wurde so gewählt, dass jene Werte, die 28 Prozent übersteigen, darin enthalten sind.

4.2.4 Auswertung der Fuzzy-Werte für die Stratifizierung

Die Auswertung der Fuzzy-Werte für die Stratifizierung erfolgt folgendermassen: Es wird der Maximalwert der drei Fuzzy-Werte berechnet. Die Wahl des Maximalwertes ist in der Annahme begründet, dass sobald in einem der Indikatoren der Fuzzy-Wert hoch ist, also eine hohe Stratifizierung erkennbar ist, das Bildungssystem als stratifizierend bewertet wird, unabhängig davon, ob es sich dabei um die Indikatoren handelt, die die Stratifizierung des Systems oder des Outcomes messen. Es werden also tiefe Werte für die Stratifizierung in allen Indikatoren gefordert, damit das Tertiärbildungssystem als nicht oder eher nicht stratifizierend bewertet werden kann. Dies kann ein bisschen verwirrend sein, weil hier die Annahme umgekehrt wurde: Für den Outcome ‚niedrige Stratifizierung‘ müssen die Werte tief sein, eine Mitgliedschaft kann also nur erreicht werden, wenn alle Werte tief sind, deshalb wird auch auf

²¹ Quelle: Education at a Glance Indicators (2014), Tabelle A4.2, Werte für BEL, NZL, POR und CHE: Education at a Glance Indicators (2012), Tabelle A6.2.

den Maximalwert zurückgegriffen, nicht wie bei der Auswertung der Dekommodifizierung auf den Minimalwert.

Diese Annahme, dass die Werte in allen Indikatoren tief sein müssen, scheint deshalb zutreffend, weil alle hier gewählten Indikatoren ein direktes Mass für die Stratifizierung sind: Ein tertiäres Bildungssystem kann als wenig stratifizierend bezeichnet werden, wenn es sich um ein diversifiziertes handelt, das nur wenige verschiedene Wege anbietet. Dies trifft aber nicht mehr zu, sobald die Durchlässigkeit nicht gewährleistet ist oder die Lohnungleichheit hoch ausfällt. Denn auch dann wirkt das System stratifizierend. Die Auswertung ist in der folgenden Tabelle sichtbar.

Die Besonderheit der fsQCA und die Art und Weise, wie die Daten ausgewertet werden, wird auch hier wieder sichtbar. Während die klassische Algebra eher den arithmetischen Mittelwert vorzieht, ist hier der kleinste Mitgliedschaftswert entscheidend (Schneider & Wagemann, 2007: 186). Zwar wird auch in Fuzzy-Sets „(...) durch die logische Multiplikation die Schnittmenge zweier Mengen errechnet“, wie dies in der klassischen Mengenlehre üblich ist (Schneider & Wagemann, 2007: 186). „Die Mitgliedschaft eines Falles in der Schnittmenge von verschiedenen Bedingungen [hier Indikatoren] kann dabei aber nur so hoch sein, wie dessen niedrigste Mitgliedschaft“ (Schneider & Wagemann, 2007: 186).

Das bedeutet, dass Staaten, die aufgrund ihrer Fuzzy-Werte in einigen Indikatoren als nicht stratifizierend gewertet werden können, dennoch in der Endberechnung eine hohe Stratifizierung ausweisen. Irland beispielsweise weist in zwei Indikatoren eine extrem tiefe Stratifizierung auf, nur die Lohnungleichheit entscheidet am Schluss, dass dieser Fall als hoch stratifizierend gilt. Würde man diesen Indikator nicht in die Untersuchung einschliessen, würde sich Irland am ganz anderen Ende der Fuzzy-Skala wiederfinden.

Tabelle 13: Fuzzy-Werte für die Stratifizierung und Zuteilung zu den Idealtypen²²

<i>Fall</i>	<i>DIFFERENT und VOCSPEC</i>	<i>EDUCPARENT</i>	<i>RELAEARN</i>	<i>Fuzzy-Wert aus Berechnungen (MAX aus den vor- herigen Werten)</i>
GER	1	0.95	0.93	1
USA	0.25	0.99	0.98	0.99
IRL	0	0.02	0.98	0.98
AUT	0.75	0.97	0.88	0.97
POR	0	0.78	0.97	0.97
ITA	0	0.96	0.69	0.96
UK	0	0.27	0.86	0.86
NED	0.75	0.03	0.85	0.85
CHE	0.75	0.78	0.83	0.83
BEL	0.75	0.62	0.04	0.75
DEN	0.75	0.18	0.03	0.75
FIN	0.75	0	0.72	0.75
NOR	0.75	0.12	0.03	0.75
ESP	0.75	0.18	0.43	0.75
FRA	0.25	0.18	0.67	0.67
NZL	0.25	0.56	0	0.56
CAN	0	0	0.37	0.37
AUS	0	0.08	0.16	0.16
SWE	0	0.08	0.01	0.08

Japan musste aus der Auswertung der Stratifizierung ausgeschlossen werden, da zu viele Daten nicht verfügbar sind. Dieser Fall wird deshalb aus der ganzen Untersuchung ausgeschlossen.

²² Eigene Berechnungen mit dem fsQCA Programm.

4.3 Auswertung der sozialen Trägerschaft

Wie bereits bei der Beschreibung der Indikatoren erwähnt, wird auf die Einteilung der OECD (2008) zurückgegriffen, die für die Basis der studentischen Unterstützung zwischen familienbasierter Finanzierung und einem universellen Supportsystem unterscheidet. Ebenfalls dienen die Angaben über den staatlichen Anteil der Finanzierung der Tertiärbildung und die Höhe der Studiengebühren als Grundlage für die Einteilung der Staaten. Für Staaten, die in diesen beiden Indikatoren als hoch dekommodifizierend gelten, wird der Staat als Hauptträger bestimmt. Es wird aber davon abgesehen, für jene Fälle, die nicht in beiden Indikatoren eine hohe Dekommodifizierung erreichen, zu bestimmen, ob nun der Markt oder die Familie als Hauptträger gelten kann. Denn dies ist aus diesen Indikatoren nicht eindeutig ersichtlich. Mit den Angaben der OECD kann aber zumindest für den Grossteil der Fälle der Hauptträger bestimmt werden.

In der folgenden Tabelle wird diese Unterscheidung noch einmal deutlich:

Tabelle 14: Basis der studentischen Unterstützung²³

<i>Basis der studentischen Unterstützung</i>	
<i>Universelles Supportsystem</i>	<i>familienbasierte Finanzierung</i>
Australien, Niederlande, Neuseeland, Vereinigtes Königreich, Finnland, Norwegen, Schweden	Japan, Belgien, Frankreich, Portugal, Spanien, Schweiz

²³ Quelle: vereinfachte Darstellung der Tabelle 4.1 in: Tertiary Education for the Knowledge Society (2008): 175.

Somit ergibt sich für die Staaten folgende Einteilung:

Tabelle 15: Soziale Trägerschaft: Zuteilung²⁴

<i>Fall</i>	<i>empirische Zuordnung</i>	<i>Staat</i>	<i>Markt</i>	<i>Familie</i>
BEL	F			1
FRA	F			1
JPN	F			1
POR	F			1
ESP	F			1
CHE	F			1
AUS	M		1	
NED	M		1	
NZL	M		1	
UK	M		1	
USA	M		1	
DEN	S	1		
FIN	S	1		
NOR	S	1		
SWE	S	1		
AUS	n/a			
CAN	n/a			
GER	n/a			
IRL	n/a			
ITA	n/a			

Die Einteilung entspricht genau jener, die auch Esping-Andersen (1990) für die jeweiligen Staaten vornahm. Die Annahme einer pfadabhängigen Entwicklung kann hier unterstützt werden, der wichtigste „Lokus der Solidarität“ (Schmid, 2010: 104) ist auch für die Bildung im Wohlfahrtsstaat derjenige, der gemäss Esping-Andersen für die sonstige Sozialpolitik bestimmend ist. So springt in den skandinavischen Staaten auch in der Bildungspolitik der Staat als Hauptträger ein, im liberalen der Markt und im konservativen die Familie.

²⁴ Quellen: OECD (2008), Tabelle 4.1 und Auswertung der Indikatoren TUTION und PUBLEXP.

5 Diskussion der Ergebnisse

Bevor nachfolgend das Gesamtbild der Untersuchung und die Ergebnisse diskutiert werden, wird zuerst noch einmal auf die drei Dimensionen Dekommodifizierung, Stratifizierung und soziale Trägerschaft eingegangen.

Dekommodifizierung

Die skandinavischen Staaten schneiden allesamt als hoch dekommodifizierend ab, während die angelsächsischen am unteren Ende der Skala wiederzufinden sind und somit als nicht dekommodifizierend bezeichnet werden können. Zumindest für die Dimension der Dekommodifizierung gilt also, dass die Einteilung der Staaten in ein liberales oder sozialdemokratisches Regime auch im Bereich der tertiären Bildung zutrifft. Die konservativen Staaten befinden sich zwar allesamt im mittleren Bereich der Skala, die Werte variieren aber sehr stark. Die Niederlande und Deutschland werden dem liberalen Regime zugeteilt, da ihr Wert unter 0.25 liegt und somit den Charakteristiken des liberalen Regimes eher entspricht als denjenigen des konservativen Regimes.

Stratifizierung

Die Stratifizierung fällt anders aus als erwartet: Die Voraussetzung, dass in allen Indikatoren tiefe Werte erreicht werden müssen, damit auch das Bildungssystem gesamthaft als wenig stratifizierend gilt, bedeutet, dass fast alle Staaten eine hohe Stratifizierung aufweisen. Dies unter anderem aufgrund der Charakteristik des Bildungssystems und deren Bewertung in dieser Arbeit: Sobald ein System binär ist, ist die Stratifizierung bereits gegeben. Dabei fallen auch drei der vier sozialdemokratischen Staaten in den Bereich einer eher hohen Stratifizierung. Nur Schweden kann der Annahme gerecht werden, dass sozialdemokratische Regime kaum stratifizierend sind. Neben Schweden erreichen nur Kanada und Australien eine niedrige Stratifizierung. Auch hier stimmt das Ergebnis nicht mit den Erwartungen überein. Angenommen wurde eine hohe Stratifizierung der Bildungssysteme in liberalen Staaten.

Die USA, das Vereinigte Königreich und Irland fallen alle durch eine hohe Stratifizierung auf, obwohl der Indikator, der die systeminhärente Stratifizierung misst, tiefe Fuzzy-Werte aufzeigt. Im Gegensatz dazu zeigen diese Staaten auf der Outcomeseite eine hohe Stratifizierung auf. Sie entsprechen also den Erwartungen. Diskutabel ist die Verwendung des Indikators der Lohnungleichheit, da auch andere wesentliche Faktoren, wie beispielsweise die Regulierung des Arbeitsmarktes einen Einfluss auf das Lohnniveau haben können

Belgien, Spanien und Frankreich sind die einzigen Staaten des konservativen Regimes, die den Erwartungen entsprechend im mittleren Bereich vorzufinden sind. Die Ergebnisse für die Schweiz zeigen ebenfalls, dass das System als stratifizierend gilt: Die Fuzzy-Werte aller Indikatoren weisen darauf hin.

Soziale Trägerschaft

Die Ergebnisse in der Dimension der sozialen Trägerschaft bestätigen, was Esping-Andersen 1990 bereits vorschlug: Die Aufteilung in Markt, Staat und Familie ist auch für die Tertiärbildungspolitik gültig. Allerdings fehlen hier die Daten für einige Fälle, so dass nur eine unvollständige Antwort gegeben werden kann. Die Ergebnisse können bestätigen, dass der Staat in den sozialdemokratischen Staaten nach wie vor als Hauptträger gilt, während die konservativen Regime auf die Familie setzen und in den liberalen der Markt einspringt.

Ergebnisse aller drei Dimensionen

In der Tabelle soll noch einmal verdeutlicht werden, welche Staaten aufgrund der Auswertung dieser Arbeit einem der Idealtypen zugeteilt werden können. Neun Staaten können aufgrund der Datenanalyse dieser Arbeit einem Idealtypen zugeteilt werden, wobei Deutschland nicht wie von Esping-Andersen (1990) vorgeschlagen, dem konservativen sondern dem liberalen Idealtyp zugeteilt wird. Für Deutschland fehlt allerdings der Wert für die Dimension der sozialen Trägerschaft, die Einteilung erfolgt demnach nur anhand der Werte für die Stratifizierung und Dekommodifizierung. Die anderen acht Fälle können aber dem gleichen Regime zugeteilt werden, wie es Esping-Andersen vor 24 Jahren tat. Belgien, Frankreich, Irland, Spanien, Schweden, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten können aufgrund der Datenauswertung in allen Dimensionen den Idealtypen Esping-Andersens zugeteilt werden.

Tabelle 16: Fuzzy-Werte für die Dekommodifizierung und Stratifizierung²⁵

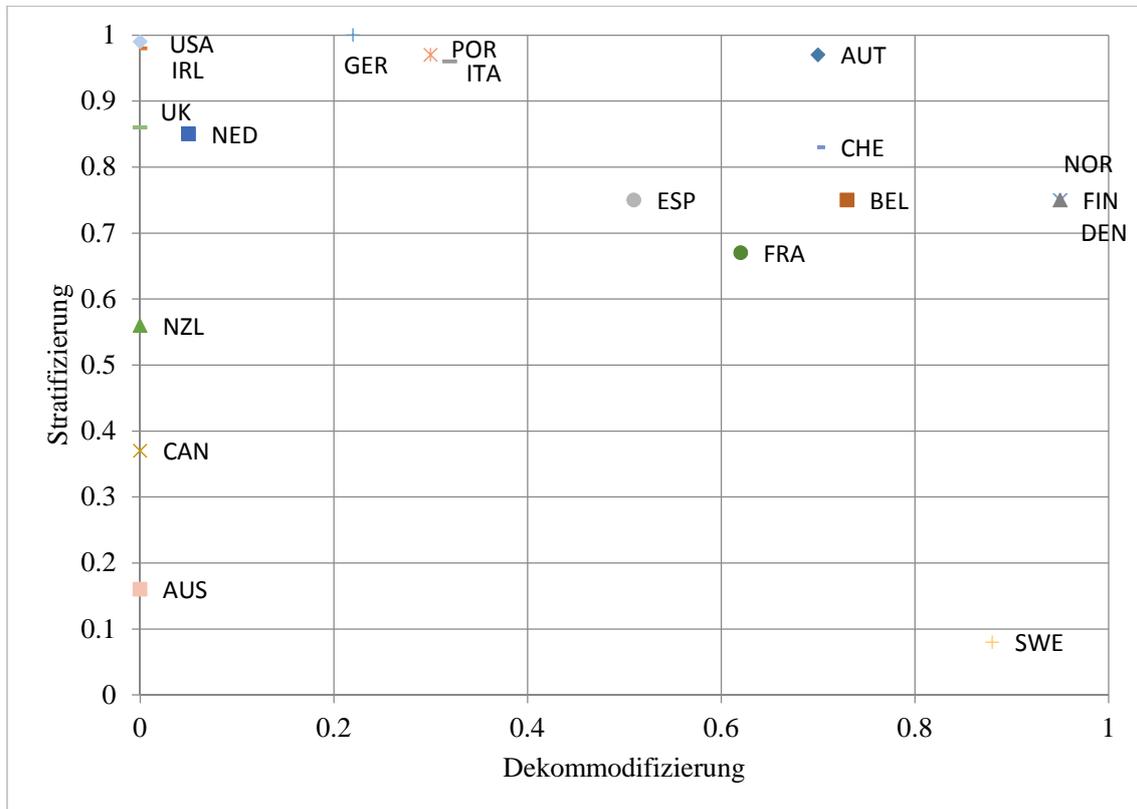
<i>Fall</i>	<i>Fuzzy-Werte Dekommodifizierung</i>	<i>Fuzzy-Werte Stratifizierung</i>	<i>Soziale Trägerschaft</i>	<i>Zuteilung zu den Idealtypen</i>
AUS	0	0.16	n/a	?
AUT	0.7	0.97	F	?
BEL	0.73	0.75	F	konservativ
CAN	0	0.37	n/a	?
DEN	0.95	0.75	S	?
FIN	0.95	0.75	S	?
FRA	0.62	0.67	F	konservativ
GER	0.22	1	n/a	<i>liberal</i>
IRL	0	0.98	n/a	liberal
ITA	0.32	0.96	n/a	?
JPN	0	0.69	M	ausgeschlossen
NED	0.05	0.85	F	
NZL	0	0.56	M	?
NOR	0.95	0.75	S	?
POR	0.3	0.97	F	?
ESP	0.51	0.75	F	konservativ
SWE	0.88	0.08	S	sozialdemokratisch
CHE	0.7	0.83	F	?
UK	0	0.86	M	liberal
USA	0	0.99	M	liberal

Der Graph (Abbildung 4) macht noch einmal deutlich, dass die Einteilung Esping-Andersens nicht ohne weiteres übernommen werden kann. Es bilden sich keine Punktwolken die sich zum liberalen, konservativen und sozialdemokratischen Idealtypen einteilen liessen. Die liberalen Staaten beispielsweise bewegen sich zwar alle im gleichen Bereich der Dekommodifizierung, doch unterscheiden sie sich zu stark in der Stratifizierung, als dass ein Muster gleicher Typen erkennbar wäre. Spanien, Frankreich und Belgien sind alle in einem ähnlichen Bereich des Graphs angesiedelt und können zum konservativen Regime gezählt werden. Auffällig ist auch, dass Norwegen, Finnland und Dänemark für alle drei Dimensionen exakt die gleichen Werte aufweisen. Auch wenn diese Länder nicht zum sozialdemokratischen Regime gezählt werden können, so sind sie zumindest in ihren Ausprägungen sehr ähnlich. Deutschland fällt in diesem Graph ebenfalls auf: Es weist eine tiefere Mitgliedschaft in der Dekommodifizierung auf als Portugal und Italien. Auch die Stratifizierung dieses Systems übersteigt jenes von Portugal und Italien. Ein mediterraner Typ der Bildungsregime ist aufgrund dieser Auswertungen nicht erkennbar, denn Spanien positioniert sich relativ weit weg von den ande-

²⁵ Quelle: eigene Darstellung mit den Fuzzy-Werten aus den Berechnungen dieser Arbeit.

ren beiden mediterranen Staaten. Auch ein eigener Typ für Australien und Neuseeland kann nicht verifiziert werden: Diese Bildungsregime unterscheiden sich deutlich in ihrer Stratifizierung.

Abbildung 4: Stratifizierung und Dekommodifizierung²⁶



Doch was bedeuten diese Ergebnisse nun für die Typologie Esping-Andersens und die Tertiärbildungspolitik in den untersuchten Staaten?

Sollen allenfalls andere Typologien oder theoretische Annahmen in Betracht gezogen werden da diese eine bessere Erklärungskraft für die vorliegenden Ergebnisse bieten?

Heidenheimers (1973, 1981) Ansicht kann hier nicht unterstützt werden: eine unterschiedliche Fokussierung auf die Bildungs- oder Sozialpolitik ist zumindest für die Tertiärbildung nicht erkennbar. Dies müsste bedeuten, dass die angelsächsischen Staaten eher auf Bildung setzen. Dies mag vielleicht für Neuseeland und Kanada betreffend der staatlichen Investitionen in die Tertiärbildung in einem der Indikatoren zutreffend sein. Auch die Rate der 18 bis 25 Jährigen in Tertiärbildung mag für die USA und Neuseeland hoch sein. Dennoch: Investiert wird nicht

²⁶ Quelle: eigene Darstellung mit den Fuzzy-Werten aus den Berechnungen in dieser Arbeit.

vom Staat, sondern vielmehr von Privatpersonen. Alle diese Staaten, auf die ein trade-off zutreffen könnte, da sie verhältnismässig wenig in die Sozialpolitik investieren, fallen ebenfalls durch eine tiefe Dekommodifizierung des Bildungsregime auf. Es mag vielleicht sein, dass diese Regime einer „(...) starken Humankapital-Philosophie“ folgen, und dass sie im Vergleich hohe Ressourcen in die Tertiärbildung investieren, doch werden diese viel eher als in den anderen Regimen mit privaten Mitteln finanziert, wie die Indikatoren dieser Arbeit bestätigen können (Hega, 2011: 75).

Die Ergebnisse deuten eher darauf hin, dass die Ansicht Marshall's (1964) unterstützt werden kann, der die Bildungs- und Sozialpolitik als komplementär versteht. Dies trifft zumindest für das sozialdemokratische Regime zu: In den skandinavischen Staaten, wo auch in der sonstigen Sozialpolitik eine hohe Dekommodifizierung angenommen wird, bestätigt sich dies auch für die Tertiärbildungspolitik.

Auch den Vorschlägen anderer Autoren, die erweiterte Typologien vorschlagen, kann anhand dieser Auswertung nicht zugestimmt werden: es sind keine Gruppen von Staaten erkennbar, die die Anwendung einer anderen Typologie als sinnvoll erscheinen liesse.

Esping-Andersens Typologie behält also zumindest in einigen Dimensionen und für einige Fälle auch für die Bildungsregime Gültigkeit.

Kritische Betrachtung der Ergebnisse

Es gibt Fälle, bei denen die Ausprägungen einzelner Indikatoren widersprüchlich zum Gesamtergebnis ausfallen, was allenfalls als etwas stossend empfunden werden kann. So hat Deutschland beispielsweise in beiden notwendigen und hinreichenden Indikatoren für die Dekommodifizierung sehr hohe Werte und könnte als hoch dekommodifizierendes Bildungssystem bezeichnet werden. Da der Wert aber in den anderen drei Indikatoren tief ausfällt, gilt Deutschland im Gesamturteil als nicht dekommodifizierend.

Die zum Teil wenig theoretisch fundierte Kalibrierung der Daten ist eine Schwäche dieser Arbeit. Von verschiedenen Autoren wird darauf hingewiesen, wie wichtig eine theoretisch abgestützte Einteilung der Daten ist (Schneider & Wagemann, 2007). Diese Forderung scheint aber mit der Realität zumindest teilweise zu kollidieren. Für einige Indikatoren wurden keine passenden theoretischen Begründungen zur genauen Einteilung der Werte gefunden. Deshalb wurde unter anderem auch auf den Durchschnitt oder auf sonstige Eigenheiten der Verteilung zurückgegriffen. Dabei wurde aber immer auf eine verständliche und sinnvolle Einteilung geachtet.

6 Fazit

Eingangs wurde die Frage gestellt, inwiefern drei Welten der Tertiärbildung erkennbar sind und ob die Staaten auch betreffend dieser in die Typologie Esping-Andersens eingeteilt werden können. Dabei wurden Indikatoren vorgestellt, um die drei Dimensionen Dekommodifizierung, Stratifizierung und die soziale Trägerschaft zu messen.

Die Ergebnisse, die anhand einer QCA erzielt wurden, lassen folgenden Schluss zu: Die Idealtypen mit ihren besonderen Charakteristiken sind in der Tertiärbildung der Staaten teilweise erkennbar. Die Annahme einer hohen Dekommodifizierung in den sozialdemokratischen und einer tiefen in den liberalen Staaten kann zwar vollständig unterstützt werden, jedoch ist die Variation der konservativen Staaten sehr hoch. Zumindest für die Niederlande und Deutschland kann die Einteilung nicht übernommen werden.

Während die Ergebnisse in der Dimension der Dekommodifizierung der Annahme zum grössten Teil entsprechen, können die Auswertungen der Indikatoren der Stratifizierung die Erwartungen nicht erhärten. Von den sozialdemokratischen Staaten gilt nur Schweden als nicht stratifizierend, während zwei liberale Staaten – Kanada und Australien – ebenfalls ein eher nicht stratifizierendes Tertiärbildungssystem aufweisen. Für alle anderen Staaten deutet der eher hohe bis sehr hohe Fuzzy-Wert auf ein stratifizierendes System hin.

Die soziale Trägerschaft kann für jene Staaten, für die Daten verfügbar sind, die ursprüngliche Einteilung verifizieren. In den konservativen Staaten ist es auch in der Tertiärbildung so, dass hauptsächlich die Familie die finanzielle Last trägt, während es in den skandinavischen Staaten der Staat ist und diese Aufgabe in den liberalen Staaten dem Markt zukommt.

Im Gegensatz zu andere Autoren (Willemse & de Beer, 2012) kann diese Arbeit also nicht bestätigen, dass die drei Welten auch in der Bildung erkennbar sind. Oder anders ausgedrückt: Für die Dekommodifizierung und die soziale Trägerschaft stimmen die Ergebnisse mit den Annahmen Esping-Andersens fast vollständig überein, die Stratifizierung liefert hinsichtlich der Typologisierung Esping-Andersens jedoch gegensätzliche Resultate.

Eine differenzierte Antwort dürfte lauten, dass die drei Welten der Bildung immerhin teilweise vorzufinden sind. Einige Länder zeigen in allen Ausprägungen die Charakteristiken desjenigen Idealtyps, dem sie schon vor 24 Jahren von Esping-Andersen (1990) zugeteilt wurden.

Es stellt sich hier die Frage, ob die Ergebnisse stattdessen eher für eine andere Typologie sprechen. Dies wurde in der Diskussion der Ergebnisse thematisiert. Es können aber keine

Charakteristiken erkannt werden, die für die Anwendung einer anderen Typologie im Hochschulbildungsbereich sprechen würde.

Die Annahme einer pfadabhängigen Entwicklung kann durch die Ergebnisse dieser Arbeit untermauert werden: Ausser für die Stratifizierung weisen fast alle Staaten nach wie vor die typischen Merkmale auf, aufgrund derer sie vor 24 Jahren in verschiedene Regime eingeteilt wurden.

Ausblick

„In the 1970s and early 1980s, the ‚golden age‘ of welfare capitalism began to falter, and the ‚silver age‘ began to dawn” (Gough & Meadowcroft, 2011: 492).

Nicht nur in den siebziger Jahren war die wirtschaftliche Lage unter anderem aufgrund des Ölshocks schwierig und dem Wohlfahrtsstaat wurde eine finstere Zukunft vorausgesagt. Auch heute wieder, nach der Finanzkrise, scheint die Richtung des Wohlfahrtsstaates ungewiss. Es wird darüber debattiert, was in der nahen Zukunft passieren wird, gerade im Hinblick auf die Globalisierung und die europäische Integration. Einige sind der Meinung, dass der Wohlfahrtsstaat immer weiter abgebaut wird, während andere eher davon ausgehen, dass er widerstandsfähig ist, den Widrigkeiten trotz und kein weiterer Rückgang zu erwarten ist. Einige vermuten eine Konvergenz der Wohlfahrtsstaatsmodelle, während andere eine wachsende Divergenz beobachten (Arts & Gelissen, 2010: 579). Diese verschiedenen Annahmen zeigen, dass die Wohlfahrtsstaaten weiterhin interessante Forschungsobjekte bleiben und man die Bildung – gerade im Hinblick auf die jüngeren Entwicklungen und die starke Expansion – nicht mehr aussen vor lassen sollte.

Da nach Ansicht Wests und Nikolais (2013: 470) die Bildung in der Verteilung von Lebenschancen und für spätere Outcomes eine wichtige Rolle spielt und die Variation zwischen den Staaten beträchtlich ist, sollte zukünftige Forschung die Beziehung zwischen Bildungsinvestitionen, Bildungsinstitutionen und die Verteilung von Lebenschancen in den verschiedenen Wohlfahrtsstaaten und Bildungsregimen genauer untersuchen. Dieser Ansicht kann zugestimmt werden. Da die Bildung insbesondere in der heutigen Wissensgesellschaft eine zentrale Rolle spielt und immer mehr auf Humankapital gesetzt wird, sollte auch die Forschung diesen Bereich abdecken um mit neuen Erkenntnissen dazu beitragen zu können, dass sich die Bildungsregime so entwickeln, dass sie dem schnellen Wandel gewachsen sind.

Anhang

Tabelle 17: Öffentliche und private Ausgaben für Tertiärbildung in Prozent des BIP²⁷

<i>Fall</i>	<i>Wert</i>
USA	2.8
CAN	2.7
FIN	1.9
DEN	1.9
SWE	1.8
NED	1.7
NOR	1.7
AUT	1.6
NZL	1.6
IRL	1.6
JPN	1.5
AUT	1.5
FRA	1.5
POR	1.5
BEL	1.4
UK	1.4
ESP	1.3
CHE	1.3
ITA	1.0

²⁷ Quelle: Education at a Glance Indicators (2013), Tabelle B2.1.

Tabelle 18: Kalibrierung der Indikatoren²⁸

Dimension	Operationalisierung	Maximum, Minimum und Durchschnitt		Kalibrierungsanker (direkte Methode)		
				1	0.5	0
Dekommodifizierung	Indikator 1: öffentliche Ausgaben für Tertiärbildung, in Prozent des BIP	Max	1.9	1.8	1.2	0.5
		Min	0.5			
		Durchschnitt	1.2			
	Indikator 2: öffentliche Ausgaben für Tertiärbildung in Prozent der gesamten öffentlichen Ausgaben	Max	5.5	4.5	3.2	2.1
		Min	1.7			
	Durchschnitt	3.2				
Indikator 3: öffentlichen Ausgaben im Vergleich zu den privaten Ausgaben für Tertiärbildung, in Prozent	Max	96	90	70	50	
	Min	25.2				
	Durchschnitt	71.3				
Indikator 4: Studiengebühren in USD	Max	6450	0	1200	2000	
	Min	0				
	Durchschnitt	1966				
Indikator 5: 18 - 25 Jährige in Tertiärbildung in Prozent der Personen dieser Altersklasse	Max	58.8	50	40	33	
	Min	25.3				
	Durchschnitt	40				
				Kalibrierungsanker (indirekte Methode)		
				1	0.75	0.25
				0		
Stratifizierung	Indikator 1 und 2: Ausdifferenzierung und berufliche Spezifität	Max	6	6	4	2
		Min	2			
		Durchschnitt	3			
					Kalibrierungsanker (direkte Methode)	
				1	0.5	0
Indikator 3: Lohnungleichheit zwischen Personen mit tertiärem Abschluss und Personen mit Abschluss auf Sekundärstufe II	Max	177	167	141	130	
	Min	118				
	Durchschnitt	147				
Indikator 4: 25 bis 34 Jährige, die einen Tertiärabschluss haben, mit Eltern mit tiefem Bildungsstand	Max	36	10	22	28	
	Min	5				
	Durchschnitt	22				

²⁸ Quelle: Eigene Darstellung.

Selbstständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäss aus Quellen entnommen wurden, habe ich als solche kenntlich gemacht. Mir ist bekannt, dass ich andernfalls ein Plagiat begangen habe und dass dieses gemäss Artikel 15 Absatz 6 und Artikel 16 Absatz 3 des „Studienreglements zum Masterstudium im Public Management und Politik (Master of Arts in Public Management and Policy) vom 24.06.2010“ die Note 1 sowie allfällige weitere Sanktionen zur Folge hat.

Dübendorf, den 24.09.2014

Christina Wirz

Einverständniserklärung zur Veröffentlichung der Masterarbeit

Ich erkläre hiermit, dass ich der Veröffentlichung der von mir verfassten Arbeit im Falle einer Benotung von 5 oder höher im Bibliothekskatalog IDS Basel Bern, in der Fachbibliothek des Kompetenzzentrums für Public Management (KPM) sowie auf der Homepage des KPM zustimme. Die Arbeit ist öffentlich zugänglich.

Dübendorf, den 24.09.2014

Christina Wirz

Literaturverzeichnis

- ALLMENDINGER, Jutta & NIKOLAI, Rita (2010): Bildungs- und Sozialpolitik: Die zwei Seiten des Sozialstaats im Vergleich. *Soziale Welt*. 61(2): 105-119.
- ALLMENDINGER, Jutta & LEIBFRIED, Stephan (2003): Education and the welfare state. The four worlds of competence production. *European Journal of Social Policy*, 13(1): 63-81.
- AMOS, Karin & SCHMID, Josef & SCHRADER, Josef & THIEL, Ansgar (Hrsg.) (2011): *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen*. Baden-Baden: Nomos.
- ARTS, Wil & GELISSEN, John (2002): Three worlds of welfare capitalism or more? *Journal of European Social Policy*, 12(2): 137-158.
- ARTS, John & GELISSEN, Wil A. (2010): Models of the Welfare State. In: Castles, Francis G & Leibfried, Stephan & Lewis, Jane & Obinger, Herbert & Pierson, Christopher (Hrsg.): *The Oxford Handbook of the Welfare State*, (S. 569-583). Oxford: Oxford University Press.
- BECKER, Gary S. (1994): *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- BONOLI, Giuliano (1997): Classifying welfare states: A two-dimensional approach. *Journal of Social Policy*, 26(3): 351-372.
- BUSEMEYER, Marius R. (2006): *Die Bildungsausgaben der USA im internationalen Vergleich: Politische Geschichte, Debatten und Erklärungsansätze*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- BUSEMEYER, Marius R. (2008): The impact of fiscal decentralization on education and other types of spending. *Swiss Political Science Review*, 14(3), 451-481.
- BUSEMEYER, Marius R. & NIKOLAI, Rita (2010): Education. In: CASTLES, Francis G. & Leibfried, Stephan & Lewis, Jane & Obinger, Herbert & Pierson, Christopher (Hrsg.): *The Oxford Handbook of the Welfare State*, (S.494-508). Oxford: Oxford University Press.

- CASTLES, Francis G. (1989): *The Comparative History of Public Policy*. Oxford: Oxford University Press.
- CASTLES, Francis G. & MITCHELL, Deborah (1993): Worlds of welfare and families of nations. In: Castles, Francis G. (Hrsg.): *Families of Nations: Patterns of Public Policy in Western Democracies*, (S. 93 – 128). Aldershot: Dartmouth.
- CASTLES, Francis G. & LEIBFRIED, Stephan & Lewis, Jane & Obinger, Herbert & Pierson, Christopher (Hrsg.) (2010): Introduction. In: *The Oxford Handbook of the Welfare State*, (S.1-15). Oxford: Oxford University Press.
- CASTLES, Francis G. (2010): The English-Speaking Countries. In: Castles, Francis G. & Leibfried, Stephan & Lewis, Jane & Obinger, Herbert & Pierson, Christopher (Hrsg.): *The Oxford Handbook of the Welfare State*, (S.630-642). Oxford: Oxford University Press.
- EHRLER, Franziska (2012): New public governance and activation. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 32(5/6), 327-339.
- EMMENEGGER, Patrick (2011): Job security regulations in Western democracies: A fuzzy set analysis. *European Journal of Political Research*, 50(3), 336-364.
- ESPING-ANDERSEN, Gøsta (1990): *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- ESPING-ANDERSEN, Gøsta (1998): Die drei Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Zur politischen Ökonomie des Wohlfahrtsstaates. Lessenich, Stephan & Ostner, Ilona (Hrsg.): *Welten des Wohlfahrtskapitalismus: Der Sozialstaat in vergleichender Perspektive*, (S. 19-56). Frankfurt am Main: Campus.
- ESPING-ANDERSEN, Gøsta (2002): *Why We Need a New Welfare State*. Oxford: Oxford University Press.
- FERRERA, Maurizio (2005): *Welfare State Reform in Southern Europe: Fighting Poverty and Social Exclusion In Italy, Spain, Portugal and Greece*. London: Routledge.
- GOUGH, Ian & MEADOWCROFT, James (2011): Decarbonizing the Welfare State. In: Dryzek, John S. & Norgaard, Richard B. & Schlosberg, David (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Climate Change and Society*, (S. 490-503).

- HALL, Peter A. & SOSKICE, David (2001): *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*. Oxford: Oxford University Press.
- HEGA, Gunther M. (2011): Wohlfahrtsstaaten und Bildungspolitik. Nachzügler, Vorreiter oder Ausreisser? Die Schweiz und die Vereinigten Staaten in vergleichender Perspektive. In: Amos, Karin & Schmid, Josef & Schrader, Josef & Thiel, Ansgar (Hrsg.): *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen*, (S. 53-99). Baden-Baden: Nomos.
- HEIDENHEIMER, Arnold J. (1973): The politics of public education, health and welfare in the USA and Western Europe: How growth and reform potential have differed. *British Journal of Political Science*, 3(3): 315-340.
- HEIDENHEIMER, Arnold J. (1981): Education and social security entitlements in Europe and America. In: Flora, Peter & Heidenheimer, Arnold J. (Hrsg.): *The Development of Welfare States in Europe and America*, (S. 269-306). New Brunswick: Transaction Books.
- HOKENMAIER, Karl G. (1998): Social Security vs. Educational Opportunity in Advance Industrial Societies: Is There a Trade-Off? *American Journal of Political Science*, 42(2), 709-711.
- KANGAS, Olli E. (1994): The politics of social security: On regressions, qualitative comparison, and cluster analysis. In: Janoski, Thomas & Hicks, Alexander M. (Hrsg.): *The Comparative Political Economy of the Welfare State*, (S. 346-364). Cambridge: Cambridge University Press.
- KERCKHOFF, Alan C. (2001): Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective. *Sociology of Education*, 74(Extraausgabe), 3-18.
- KVIST, Jon (2006): Diversity, Ideal Types and Fuzzy Sets in Comparative Welfare State Research. In: Rihoux, Benoit & Grimm, Heike (Hrsg.): *Innovative Comparative Methods for Policy Analysis*, (S. 167-184). New York: Springer.
- LEIBFRIED, Stephan (1992): Towards a European welfare state? On integrating poverty regimes into the European Community. In: Ferge, Zsuzsa & Kolberg, Jon E.: *Social Policy in a Changing Europe*, (S. 245-279). Frankfurt am Main: Campus.

- MARSHALL, Thomas H. (1964): *Class, Citizenship and Social Development*. Garden City: Doubleday.
- MEEK, Lynn V. & GOEDEGEBUURE, Leo & KIVINEN, Osmo & RINNE, Risto (Hrsg.) (1996): *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. New York: Pergamon / IAU Press.
- NORTH, Douglas C. (1990): *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. New York: Cambridge University Press.
- OBINGER, Herbert & WAGSCHAL, Uwe (1998): Das Stratifizierungskonzept in der Clusteranalytischen Überprüfung. In: Lessenich, Stephan & Ostner, Ilona (Hrsg.): *Welten des Wohlfahrtskapitalismus: Der Sozialstaat in vergleichender Perspektive*, (S. 109-135). Frankfurt am Main: Campus.
- OPIELKA, Michael (2004): *Sozialpolitik: Grundlagen und vergleichende Perspektiven*. Reinbek bei Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag.
- OPIELKA, Michael (2008): *Sozialpolitik: Grundlagen und vergleichende Perspektive*. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag.
- RAGIN, Charles C. (1994): A qualitative comparative analysis of pension systems. In: Janoski, Thomas & Hicks, Alexander M. (Hrsg.): *The Comparative Political Economy of the Welfare State*, (S. 320-345). Cambridge: Cambridge University Press.
- RAGIN, Charles C. (2000): *Fuzzy-Set Social Science*. Chicago: The University of Chicago Press.
- RAGIN, Charles C. (2009): Qualitative Comparative Analysis Using Fuzzy Sets (fsQCA). In: Rihoux, Benoit & Ragin, Charles C. (Hrsg.): *Configurational Comparative Methods: Qualitative Comparative Analysis and Related Techniques*, (S. 87-121). Thousand Oaks and London: Sage.
- SAINT-ARNAUD, Sébastien & BERNARD, Paul (2003): Convergence or resilience? A hierarchical cluster analysis of the welfare regimes in advanced countries. *Current Sociology*, 51(4), 499-527.
- SCHMID, Josef (2010): *Wohlfahrtsstaaten im Vergleich. Soziale Sicherung in Europe: Organisation, Finanzierung, Leistungen und Probleme*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- SCHNEIDER, Carsten Q. & WAGEMANN, Claudius (2007): *Qualitative Comparative Analysis (QCA) und Fuzzy Sets: Ein Lehrbuch für Anwender und jene, die es werden wollen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- SCHNEIDER, Carsten Q. & WAGEMANN, Claudius (2009): Standards guter Praxis in Qualitative Comparative Analysis (QCA) und Fuzzy-Sets. In: Pickel, Susanne & Pickel, Gert & Lauth, Hans-Joachim & Jahn, Detlef (Hrsg.): *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft: Neue Entwicklungen und Anwendungen*, (S. 387-412). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHRÖDER, Martin (2009): Integrating welfare and production typologies: How refinements of the varieties of capitalism approach call for a combination of welfare typologies. *Journal of Social Policy*, 38(1), 19-43.
- SCHUBERT, Klaus & HEGELICH, Simon & BAZANT, Ursula (2009): European Welfare Systems: Current State of Research and Some Theoretical Considerations. In: Schubert, Klaus & Hegelich, Simon & Bazant, Ursula (Hrsg.): *The Handbook of European Welfare Systems*, (S.3-28). London: Routledge.
- SHALEV, Michael (1996): *The Privatization of Social Policy? Occupational Welfare and the Welfare State in America, Scandinavia and Japan*. Basingstoke: Macmillan.
- SHAVIT, Yossi & ARUM, Richard & GAMORAN, Adam (Hrsg.) (2007): *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press.
- VAN KERSBERGEN, Kees & VIS, Barbara (2014): *Comparative Welfare State Politics*. New York: Cambridge University Press.
- VROOMAN, J. Cok (2009): *Rules of Relief. Institutions of Social Security and Their Impact*. The Hague: The Netherland Institute for Social Research (SCP).
- WEBER, Max (1904): Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: WINKELMANN, Johannes (Hrsg.) (1988): *Max Weber: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, (S. 145–185). 3. Auflage. Tübingen: Mohr.
- WEST, Anne & NIKOLAI, Rita (2013): Welfare Regimes and Education Regimes: Equality of Opportunity and Expenditure in the EU (and US). *Journal of Social Policy*, 42(3): 469 – 493.

WILENSKY, Harold L. (1975): *The Welfare State and Equality, Structural and Ideological Roots of Public Expenditure*. Berkeley: University of California Press.

WILLEMSE, Nienke & DE BEER, Paul (2012): Three worlds of educational welfare states? A comparative study of higher education systems across welfare states. *Journal of European Social Policy*, 22(2), 105-117.

Onlinequellen

BUNDESAMT FÜR STATISTIK (BFS) (2010): *International Standard Classification of Education (ISCED 97)*. URL: <http://www.portal-stat.admin.ch/iscsed97/docs/do-d-15.02-iscsed-01.pdf> (letzter Zugriff: 22.09.2014).

BUNDESAMT FÜR STATISTIK (BFS) (2014): *Lebensstandard, soziale Situation und Armut – Daten, Indikatoren*. URL: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/03/blank/key/02/06.html> (letzter Zugriff: 23.09.2014).

FSQCA INTERNETSEITE (2014): URL: <http://www.u.arizona.edu/~cragin/fsQCA/> (letzter Zugriff: 23.09.2014).

OECD (2008a): *Tertiary Education for the Knowledge Society, Volume 1*. URL: <http://www.sbf.admin.ch/themen/01369/01723/index.html?lang=de> (letzter Zugriff: 23.09.2014).

OECD (2008b): *Tertiary Education for the Knowledge Society, Volume 2*. URL: <http://www.sbf.admin.ch/themen/01369/01723/index.html?lang=de> (letzter Zugriff: 23.09.2014).

OECD (2009): *OECD Reviews of Tertiary Education: Finland*. URL: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37474463.pdf> (letzter Zugriff: 20.09.2014).

OECD (2009): *OECD Reviews of Tertiary Education: Spain*. URL: <http://www.oecd.org/spain/42309226.pdf> (letzter Zugriff: 20.09.2014).

OECD (2012): *Education at a Glance, Country Note Italy*. URL: <http://www.oecd.org/education/EAG2012%20-%20Country%20note%20-%20Italy.pdf> (letzter Zugriff: 20.09.2014).

RAGIN, Charles C. (ohne Datum): *Fuzzy Sets: Calibration Versus Measurement*. URL: <http://www.u.arizona.edu/~cragin/fsQCA/download/Calibration.pdf> (letzter Zugriff: 23.09.2014).

RAGIN, Charles C. (2008): *User's Guide to Fuzzy-Set / Qualitative Comparative Analysis*. URL: <http://www.u.arizona.edu/~cragin/fsQCA/download/fsQCAManual.pdf> (letzter Zugriff: 22.09.2014).

SCRUGGS, Lyle A. (2004): *Welfare State Entitlement Data Set: A Comparative Institutional Analysis of Eighteen Welfare States, version 1.1*. URL: <http://sp.uconn.edu/~scruggs/#links> (letzter Zugriff: 22.09.2014).

STAATSSSEKRETARIAT FÜR BILDUNG, FORSCHUNG & INNOVATION (SBFI) (2014): *Das duale Berufsbildungssystem in der Schweiz*. URL: <http://www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01606/index.html?lang=de> (letzter Zugriff: 20.09.2014).

WIKIPEDIA (2014): *Boolesche Algebra*. URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Boolesche_Algebra (letzter Zugriff: 24.09.2014).

Daten

EURYDICE (2014): *National student fee and support system 2013 / 2014*. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/fees_support.pdf (letzter Zugriff: 22.09.2014).

EURYPEDIA (2014): *The European Encyclopedia on Education Systems*. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php (letzter Zugriff: 22.09.2014).

OECD (2010): *Education at a Glance Indicators*. URL: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/educationataglance2010oecdindicators.htm> (letzter Zugriff: 23.09.2014).

OECD (2013): *Education at a Glance Indicators*. URL: <http://www.oecd.org/edu/educationataglance2013-indicatorsandannexes.htm> (letzter Zugriff: 23.09.2014).

OECD (2014): *Education at a Glance Indicators*. URL: <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-2014-indicators-by-chapter.htm> (letzter Zugriff: 23.09.2014).

Informationen zur beruflichen Spezifität

CENTER FOR HIGHER EDUCATION POLICY STUDIES (CHEPS) (2007): *Higher Education in the Netherlands*. URL:

<http://www.utwente.nl/mb/cheps/publications/Publications%202007/2007countryreportnl.pdf> (letzter Zugriff: 19.09.2014).

EUROPEAN CONSORTIUM FOR ACCREDITATION (ECA): *Higher Education System in Denmark*.

URL: http://ecahe.eu/w/index.php/Higher_education_system_in_Denmark (letzter Zugriff: 19.09.2014).

FORSKER FORBUNDET (2010): *Forskerforbundet: Academic Salaries in Norway* URL:

https://www.forskerforbundet.no/Documents/diverse/Academic_Salaries_in_Norway.pdf (letzter Zugriff: 24.09.2014).

OECD (2006): *Country Analytical Report: Flanders*. URL:

<http://www.oecd.org/belgium/39028715.pdf> (letzter Zugriff: 24.09.2013).

OECD (2009): *OECD Reviews of Tertiary Education: Finland*. URL:

<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37474463.pdf> (letzter Zugriff: 20.09.2014).

OECD (2009): *OECD Reviews of Tertiary Education: Spain*. URL:

<http://www.oecd.org/spain/42309226.pdf> (letzter Zugriff: 20.09.2014).

Danksagung

Auch wenn es sich hierbei ‚nur‘ um eine Masterarbeit handelt, möchte ich diese Gelegenheit nutzen, all jenen Menschen zu danken, die mich durch meine Studienzeit oder bereits schon viel länger begleitet haben und hoffentlich noch lange begleiten werden.

Hannah, Rebi, Flu, Nives, Anja, Simone, Feli, Ivi, Lili, Laura K., Laura O., Regula, Aurelia und Benj, vielen Dank für eure Freundschaft und tatkräftige Unterstützung! Meiner Familie vielen Dank für die Geduld und Unterstützung, ganz besonders meinen Schwestern Helen und Franziska.

Vielen Dank auch der Uni Bern, deren Master PMP ich meistens sehr interessant fand.

Vielen Dank an Herrn Professor Sager, der mich sehr gut durch die Masterarbeit leitete und stets sehr schnell auf meine Fragen einging und mir weiterhalf. Vielen Dank an Eva Thomann, eine wahre QCA Expertin!