

# Bildungspolitik

Marius R. Busemeyer

## 1 Einleitung

Im Vergleich zu anderen Politikfeldern war die Bildungspolitik in der politikwissenschaftlichen Policy-Analyse lange Zeit ein „vernachlässigtes Feld“ (Jakobi et al. 2010; vgl. auch Busemeyer und Nikolai 2010; Busemeyer und Trampusch 2011; Iversen und Stephens 2008). Nachbardisziplinen wie die Soziologie, die Ökonomie, aber natürlich auch die vergleichenden Erziehungswissenschaften haben den Untersuchungsgegenstand hingegen viel intensiver erforscht (vgl. für einen deutschsprachigen Überblick über das gesamte Feld der Bildungsforschung Tippelt und Schmidt 2010). In den letzten Jahren ist es allerdings zu einem sprunghaften Anstieg der Zahl der politikwissenschaftlichen Beiträge zur Bildungsforschung gekommen, sodass nun die These von der Vernachlässigung dieses Politikfeldes deutlich relativiert werden muss. Dies hängt sicherlich nicht nur mit der selbstkritischen Einsicht der Disziplin, sondern auch mit dem zunehmenden öffentlichen Interesse am Thema Bildung zusammen. Hinzu kommt eine zunehmende Nachfrage der Nachbardisziplinen nach politikwissenschaftlichen Perspektiven. Zumindest in der Bildungswissenschaft ist unter dem Schlagwort der „Educational Governance“ (Altrichter et al. 2012) eine deutliche Orientierung und Öffnung hin zu politikwissenschaftlichen und soziologischen Theorie-Ansätze der Governance-Forschung zu beobachten.

Im Folgenden möchte ich zunächst einen kurzen Überblick über die Entwicklung des Politikfeldes Bildung im internationalen Vergleich der OECD-Länder geben und hierzu einige Kennzahlen präsentieren. Im Anschluss stelle ich die wichtigsten Forschungsstränge in der politikwissenschaftlichen Bildungsforschung vor. Zum ersten sind dies Arbeiten, die mit dem Theorie-Instrumentarium der klassischen vergleichenden Policy-Forschung Unterschiede im Policy-Output erklären. Zweitens diskutiere ich Beiträge, die sich stärker mit Fragen der Diffusion und Konvergenz von Bildungspoliti-

ken vor dem Hintergrund der zunehmenden Internationalisierung und Europäisierung von Bildungspolitik befassen und dabei vor allem die Steuerung (Governance) von Bildungssystemen im Blick haben. Drittens schließlich stelle ich die spezifische Perspektive der „Varieties-of-Capitalism“-Debatte zu Bildung vor, denn dieser Forschungszweig (vgl. Höpner i. d. B.) hat ganz wesentlich zum gesteigerten Interesse der politikwissenschaftlichen Policy-Forschung am Gegenstand Bildung beigetragen. Ich schließe mit einem Fazit und Ausblick.

## 2 Entwicklung des Politikfeldes

Eine klare Definition dessen, was unter Bildungspolitik zu verstehen ist, fällt nicht leicht, und zwar nicht nur, weil der Begriff des Politischen bereits umstritten ist, sondern auch, weil eine allgemein akzeptierte Definition von Bildung kaum zu finden sein wird. Das Spektrum reicht von einem Verständnis von „Bildung als Selbstzweck“ in Anlehnung an das oft beschworene Humboldtsche Bildungsideal über ein emanzipatorisch-progressives Verständnis von Bildung als soziales Bürgerrecht bei Marshall (1964) bis hin zum ökonomischen Verständnis von Bildung als Investitionsgut in der Humankapitaltheorie von Gary Becker (1993). Statt einen weiteren, notwendigerweise unvollständigen und angreifbaren Definitionsversuch zu präsentieren, möchte ich hier einen pragmatischen Zugang wählen und kurz umreißen, mit welchen Gegenständen – oder technisch gesprochen: mit welchen abhängigen Variablen – sich die Bildungsforschung befasst.

Zum einen kann man unterscheiden zwischen unterschiedlichen Bildungssektoren, angefangen von der frühkindlichen Erziehung, dem Grundschulbereich, den Sekundarschulen, der beruflichen Bildung, den universitären und nicht-universitären Hochschulen und dem Weiterbildungssektor. Bildungssysteme unterscheiden sich ganz wesentlich danach, wie stark einzelne Bildungsbereiche entwickelt bzw. ausgebaut sind. In südeuropäischen Staaten beispielsweise ist der Sektor der frühkindlichen Erziehung und Kinderbetreuung wenig ausgebaut (Morgan 2012), während die berufliche Bildung in den angelsächsischen Staaten unterentwickelt ist (Hall und Soskice 2001). In einigen kontinentaleuropäischen Ländern wie zum Beispiel der Schweiz liegen die Studierendenquoten hingegen weit unter dem internationalen Durchschnitt, da die berufliche Bildung ein beliebte und allgemein anerkannte Alternative ist. Darüber hinaus gibt es auch beträchtliche Unterschiede hinsichtlich der Einbindung von Arbeitgebern und Gewerkschaften in der beruflichen Bildung. In den Ländern mit sogenannten dualen Ausbildungssystemen (z. B. Deutschland, Österreich oder die Schweiz) kooperieren Arbeitgeber, Gewerkschaften und staatliche Akteure im Rahmen eines kollektiven Systems (Busemeyer und Trampusch 2012). In anderen Ländern ist die Rolle der Arbeitgeber marginal, und die Berufsbildung ist vor allem vollzeitschulisch organisiert (Schweden) oder institutionell unterentwickelt (Südeuropa und angelsächsische Länder).

Bildungssysteme unterscheiden sich aber auch hinsichtlich der Höhe der Investitionen in die jeweiligen Bildungsbereiche. Das heißt, die Bildungsbeteiligung in einem Sektor kann durchaus hoch sein; dennoch können die Investitionen relativ zur Größe des Sektors gering ausfallen, was sich in unterschiedlichen Pro-Kopf-Ausgaben widerspiegelt.<sup>1</sup> Deutschland zum Beispiel zeichnet sich seit längerer Zeit durch unterdurchschnittliche Ausgaben im Hochschulbereich aus (Schmidt 2007b). Eine weitere Variable ist die Aufteilung der Investitionen in Ausgaben aus öffentlichen oder privaten Quellen. Öffentliche Bildungsausgaben sind demnach Ausgaben für Bildungsinstitutionen, die aus Steuermitteln finanziert werden (wobei sich Bildungssysteme auch wieder hinsichtlich der Verteilung dieser Ausgaben auf die unterschiedlichen Regierungsebenen unterscheiden können). Private Bildungsausgaben sind zu einem großen Teil Studien- oder Schulgebühren, aber auch Spenden und Zuschüsse von Privatpersonen, Stiftungen oder Unternehmen an Bildungsinstitutionen. Schließlich wird unterschieden zwischen Bildungsausgaben, die direkt an Bildungsinstitutionen fließen, und solchen Ausgaben, die zwar einen Bezug zum Bildungserwerb haben, aber nicht unmittelbar Bildungsinstitutionen zu Gute kommen. Hier sind insbesondere Stipendien und Subventionen für Schüler\_innen und Studierende zu nennen.

Bildungsausgaben stellen natürlich nur eine von vielen Dimensionen dar, entlang derer Bildungssysteme variieren. Die institutionelle Ausgestaltung von Bildungswegen innerhalb eines Systems ist eine weitere. In der Bildungssoziologie wird dieser Aspekt häufig unter dem Begriff der Stratifizierung diskutiert (Allmendinger 1989). Hierbei ist jedoch wichtig, zwischen einer institutionellen Stratifizierung im Bildungssystem einerseits und einer Stratifizierung im Sinne von Bildungsleistungen und Chancen der Bildungsbeteiligung andererseits zu unterscheiden. Die institutionelle Stratifizierung bezieht sich auf die Ausgestaltung von Bildungswegen. In einigen Systemen, wie zum Beispiel dem US-amerikanischen oder dem schwedischen, ist der Grad der institutionellen Stratifizierung im Sekundarschulwesen niedrig, denn alle Schüler\_innen werden in einer gemeinsamen Schulform beschult: der Gesamtschule, wie z. B. die „high school“ im US-amerikanischen Kontext. Andere Systeme wie etwa Deutschland weisen im Gegensatz dazu ein besonders hohes Maß an institutioneller Stratifizierung auf. Schüler\_innen werden bereits zu einem frühen Zeitpunkt ihrer Bildungskarriere auf unterschiedliche Schultypen (Sonderschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium) aufgeteilt, und die Möglichkeiten des späteren Wechsels der Schulform sind begrenzt. Ein niedriger Grad von institutioneller Stratifizierung kann allerdings mit Ungleichheiten anderer Art einhergehen. Sowohl in den USA als auch in Schweden sind integrierte Gesamtschulen die dominante Schulform im Sekundarschulbereich. In den USA hängt die Qualität der Schulen aber ganz wesentlich von den lokalen Finanzierungsgegebenheiten ab, da Bildung in weiten Teilen durch lokale Grundsteuern finanziert wird (Buse-

---

1 Häufig werden Bildungsausgaben nicht in Bezug zur Gesamtbevölkerung (pro Kopf), sondern in Bezug zur Größe der Gruppe der Bildungsteilnehmer\_innen gesetzt (pro Schüler\_in, pro Student\_in).

meyer 2006a). Die formale Gleichheit zwischen „high schools“ wird demnach dadurch konterkariert, dass der familiäre soziale Hintergrund zwar nicht unbedingt die Wahl der Schulform beeinflusst (wie etwa in Deutschland), wohl aber die tatsächlichen Möglichkeiten der Bildungsteilhabe. Kinder aus den oberen Einkommensschichten kommen eher in den Genuss, gute Schulen in wohlhabenden Schuldistrikten zu besuchen, da die Wahl der Schule immer noch maßgeblich vom Wohnort abhängt und es einen starken Zusammenhang zwischen dem Ressourcenreichtum der Schulen und den örtlichen Immobilienpreisen gibt (vgl. Gingrich und Ansell 2014 für den Fall Großbritannien).

Die institutionelle Ausgestaltung des Bildungssystems wiederum kann einen maßgeblichen Einfluss auf Chancengleichheit in der Bildungsbeteiligung haben (Stratifizierung im Sinne von *Bildungsauscomes*). Dies ist eine klassische Fragestellung der Bildungssoziologie (vgl. zum Bsp. Breen et al. 2009; Pfeffer 2008), die sich mit den Determinanten von Bildungsungleichheit befasst, wenngleich auch in diesem Bereich vereinzelt und zunehmend politikwissenschaftliche Beiträge zu finden sind (Freitag und Schlicht 2009; Schlicht 2010; Schlicht et al. 2010; Stadelmann-Steffen 2013). Fragen zur Verteilung von Bildungschancen sowie den durchschnittlichen Bildungsleistungen von Schülerinnen und Schülern werden in der Öffentlichkeit durch internationale Vergleichsstudien wie PISA, PIACC oder TIMSS<sup>2</sup> besonders intensiv wahrgenommen und diskutiert, obwohl es sich hierbei streng genommen um *outcomes*, nicht um Policy Output im engeren Sinne handelt (Knill et al. 2010), die nur indirekt von Bildungspolitik beeinflusst werden können (Castles 2013; Schlicht 2010).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich Bildungssysteme entlang einer Vielzahl von Dimensionen unterscheiden, zum Beispiel: die Höhe von Bildungsausgaben insgesamt und für unterschiedliche Sektoren, die Verteilung der Finanzierungsverantwortung zwischen öffentlichen und privaten Quellen, das Ausmaß institutioneller Stratifizierung, der Stellenwert von beruflicher Bildung relativ zur akademischen Hochschulbildung, Beteiligungsquoten in den unterschiedlichen Sektoren, die durchschnittliche Bildungsperformanz und deren (unterschiedliche) Streuung oder die Verteilung von bildungspolitischen Kompetenzen über verschiedene Regierungsebenen. Da es sich bei Bildung im Unterschied zu sozialen Transferleistungen um eine komplexe Dienstleistung handelt, fällt es schwerer, den internationalen Vergleich von Bildungssystemen auf eine oder wenige zentrale Vergleichsdimensionen zu konzentrieren. Nichtsdestotrotz gibt es vermehrt Versuche, die Komplexität durch die Identifizierung von Clustern (Bildungswelten oder Bildungsregimen) zu reduzieren (Busemeyer 2014; Busemeyer und Nikolai 2010; Hega und Hokenmaier 2002; Iversen und Stephensen 2008; West und Nikolai 2013; Willemse und de Beer 2012). Auffallend dabei ist, dass die Muster der Zuordnung einzelner Fälle zu unterschiedlichen Bildungswelten Ähnlichkeiten zu den aus

---

2 PISA = Programme for International Student Assessment; PIACC = Programme for International Assessment of Adult Competencies; TIMSS = Trends in International Mathematics and Science Study.

der vergleichenden Wohlfahrtsstaatenforschung bekannten Regimen des Wohlfahrtskapitalismus (Esping-Andersen 1990) aufweisen.

Im Folgenden möchte ich kurz einige empirische Daten zum internationalen Vergleich von Bildungspolitik präsentieren. Die Datenlage war hier lange Zeit prekär, da es begründete Zweifel an der Vergleichbarkeit der von internationalen Organisationen wie der OECD und der UNESCO zu Verfügung gestellten Daten gab (Heidenheimer 1996). Seit Mitte der 1990er Jahre hat die OECD in Form der „Education at a Glance“-Serie und in Zusammenarbeit mit der UNESCO eine integrierte Bildungsberichterstattung aufgebaut, bei der zwar immer noch nicht alle Probleme der Vergleichbarkeit gelöst zu sein scheinen (vor allem in den Bildungssektoren und -systemen mit signifikantem privatem Anteil), die aber dennoch als verlässliche Datengrundlage weithin anerkannt und genutzt wird. Inzwischen sind die Daten auch online über die „Online Education“-Datenbank verfügbar.<sup>3</sup> Auch die Entwicklung und kontinuierliche Verbesserung eines allgemein anerkannten Klassifikationsschemas (dem International Standard Classification of Education – ISCED), das die Verortung von nationalen Abschlüssen in einem international harmonisierten Schema leistet, verbessert die Vergleichbarkeit.<sup>4</sup>

Abbildung 1A zeigt Daten zur Höhe von öffentlichen und privaten Bildungsausgaben als Anteil am Bruttoinlandsprodukt (BIP) für alle Bildungssektoren, in Abbildung 1B finden sich ähnliche Daten für den Hochschulsektor. Die beiden Abbildungen zeigen, dass die skandinavischen Länder besonders viel für Bildung ausgeben und dass die Ausgaben in diesen Ländern fast ausschließlich aus öffentlichen Quellen kommen. Hinzugerechnet werden müssten eigentlich auch noch die oben erwähnten Subventionen und Stipendienleistungen an Studierende, die in diesen Ländern sehr viel großzügiger sind als in anderen OECD-Staaten. Am anderen Ende der Skala finden sich südeuropäische Länder wie Griechenland, aber auch in ostasiatischen Staaten wie Japan oder Korea sind die öffentlichen Bildungsausgaben auf einem sehr niedrigen Niveau. Dafür sind die privaten Ausgaben (vor allem Studiengebühren) hier besonders hoch, sodass die Gesamtausgaben (private und öffentliche) für Hochschulbildung in Korea auf dem internationalen Spitzenniveau zu verorten sind. Angelsächsische Länder wie die USA, Kanada und zunehmend auch Großbritannien zeichnen sich durch eher durchschnittliche öffentliche Ausgaben, aber überdurchschnittlich hohe private Bildungsausgaben, vor allem im Hochschulsektor, aus. Viele kontinentaleuropäische Staaten, unter anderem Deutschland, landen im internationalen Vergleich der Bildungsausgaben im Mittelfeld (vgl. für eine ausführlichere Erklärung des Falls Deutschland Schmidt 2002, 2007b).

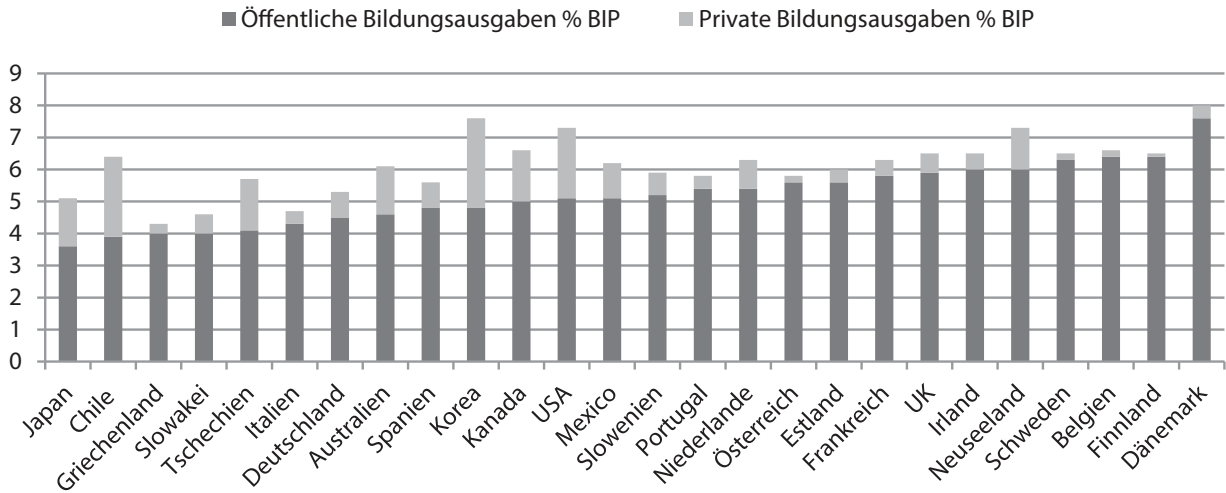
Abbildung 2 präsentiert Daten zur Veränderung der Bildungsausgaben über einen Zeitraum von ca. zehn Jahren für ausgewählte OECD-Staaten. In einigen Ländern sind selbst in diesem relativ kurzen Zeitraum deutliche Veränderungen zu beobachten. So sind die öffentlichen Bildungsausgaben in Großbritannien zu Zeiten von New Labour

3 <http://www.oecd.org/edu/database.htm>

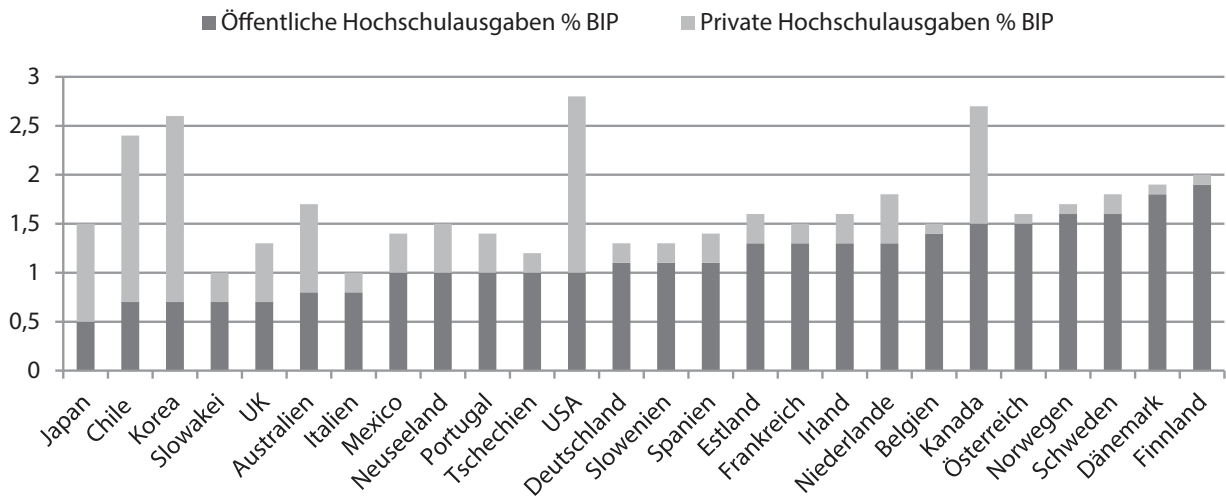
4 <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>

**Abbildung 1** Öffentliche und private Bildungsausgaben in Prozent des BIP, 2010

Panel A: Bildungsausgaben für alle Bildungssektoren



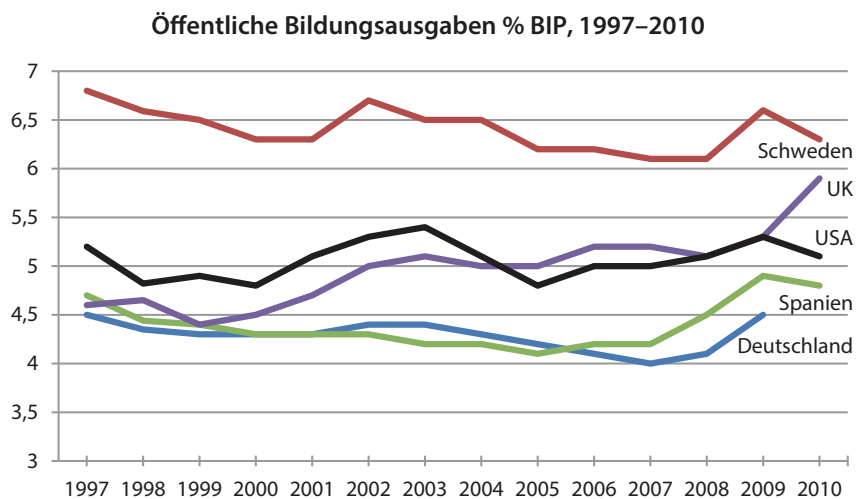
Panel B: Bildungsausgaben für den Hochschulsektor



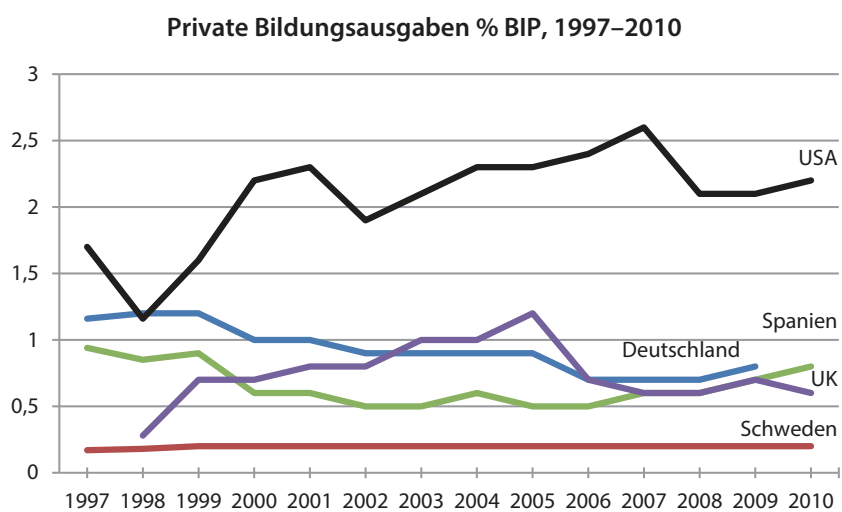
Quelle: OECD Education at a Glance. Anmerkung: Daten für Deutschland aus dem Jahr 2009, für Griechenland aus dem Jahr 2005.

**Abbildung 2** Veränderung der Bildungsausgaben für ausgewählte OECD-Länder, 1997–2010

Panel A: Öffentliche Bildungsausgaben



Panel B: Private Bildungsausgaben





deutlich angestiegen, Mitte der 2000er Jahre sind zudem deutliche Anstiege bei den privaten Bildungsausgaben zu beobachten. Auch in den USA haben die privaten Bildungsausgaben deutlich zugenommen, sodass sich der Abstand zu anderen OECD-Ländern bei diesem Indikator sogar weiter vergrößert hat. Im Zuge der Wirtschafts- und Finanzkrise ist nicht nur das BIP eingebrochen (d. h. der Nenner hat sich verändert), sondern es strömten auch mehr Studierende zurück an die Colleges und Universitäten, die nicht nur aufgrund der großen Nachfrage, sondern auch wegen wegbrechender finanzieller Ressourcen die Studiengebühren deutlich anheben mussten. In Deutschland wie auch in Spanien stagnieren die Bildungsausgaben auf einem mittleren bis niedrigen Niveau. Trotz angeblicher Bemühungen der Politik, die Unterfinanzierung der Bildung zu beenden, sind laut OECD-Daten keine signifikanten Zuwächse zu beobachten; höchstens in den letzten Jahren, in denen die Daten allerdings durch den Einfluss der Krise verzerrt sein könnten, ist ein gewisser Anstieg zu konstatieren. Dies mag mit Finanzierungskonkurrenzen zwischen der Bildung und anderen Sozialpolitiken zu tun haben (Breunig und Busemeyer 2012; Schmidt 2002, 2007a, b; Streeck und Mertens 2011). Andererseits zeigt der Fall Schweden, dass Bildungsausgaben auch in großzügigen und gut ausgebauten Wohlfahrtsstaaten, in denen diese Finanzierungskonkurrenz ja eigentlich besonders stark sein müsste, auf einem hohen Niveau stabil bleiben können.

Als letztes Beispiel zum internationalen Vergleich zeigt Tabelle 1 PISA-Daten für ausgewählte Länder. In der letzten Runde der PISA-Studie hat sich Deutschland von seiner Position im unteren Mittelfeld, die es in der ersten Studie im Jahr 2000 innehatte, auf einen Platz im oberen Mittelfeld vorgearbeitet. Aus der Forschung ist bekannt, dass gerade in Deutschland der „PISA-Schock“ eine beträchtliche Welle von Reformen ausgelöst hat (Knodel et al. 2010), deren Wirkung auf die nun zu beobachtenden Ergebnisse aber nicht eindeutig ist. Interessant ist weiterhin, dass die durchschnittlichen PISA-Leistungen von Schweden und Finnland sich so stark unterscheiden, obwohl beide zum skandinavischen Bildungsregime gehören. Hohe Bildungsausgaben alleine führen somit noch nicht notwendigerweise zu besseren Bildungsleistungen (vgl. auch Castles 2013; Schlicht et al. 2010), sondern es kommt auch auf die institutionelle Ausgestaltung und die Steuerung (Governance) von Bildungssystemen an. Den umgekehrten Fall stellt Japan dar, denn, wie oben in Abbildung 1 zu sehen war, sind die öffentlichen Bildungsausgaben in diesem Land vergleichsweise niedrig. Trotzdem belegt Japan zusammen mit Finnland seit Jahren Spitzenplätze bei internationalen Vergleichen von Bildungsleistungen. Bei Japan dürfte allerdings neben Fragen der Governance auch eine spezifische Bildungskultur hinzukommen, das heißt eine ausgeprägte Leistungsorientierung und Bereitschaft zum Bildungserwerb, die ostasiatische Staaten von anderen OECD-Ländern unterscheidet.



**Tabelle 1** PISA-Ergebnisse für ausgewählte Länder, 2012

	Lesen		Mathematik	
	Durchschnitt	Standardabweichung	Durchschnitt	Standardabweichung
Finnland	524	95	519	85
Frankreich	505	109	495	97
Deutschland	508	91	514	96
Schweden	483	107	478	92
Spanien	488	92	484	88
UK	499	97	494	95
USA	498	92	481	90

### 3 Beiträge der politikwissenschaftlichen Bildungsforschung

Nachdem ich im vorangegangenen Abschnitt einen kurzen Einblick in die Variation von Bildungssystemen gegeben habe, möchte ich im Folgenden zentrale Beiträge der politikwissenschaftlichen Policy-Forschung vorstellen, die versuchen, diese Variation zu verstehen und zu erklären. Zunächst diskutiere ich Beiträge der klassischen vergleichenden Policy-Forschung, gefolgt von neueren Ansätzen der Diffusionsforschung, die sich vor allem mit der Erklärung von Konvergenz von Bildungs-Governance befassen. Abschließend präsentiere ich die wichtigsten Arbeiten, die sich aus der „Varieties-of-Capitalism“-Perspektive mit dem Thema Bildung befassen haben.

#### 3.1 Die Erklärung der Varianz der Bildungsausgaben

Mit Heidenheimer et al. (1990, S. 3) kann der Kern der vergleichenden Policy-Forschung als „the study of how, why, and to what effect different governments pursue particular courses of action or inaction“ umschrieben werden. Im deutschsprachigen Raum hat sich zur Bestimmung der wichtigsten Faktoren, die Variation im Policy-Output erklären können, der von Manfred G. Schmidt maßgeblich entwickelte Katalog von Theorien der international vergleichenden Staatstätigkeitsforschung etabliert (vgl. Schmidt und Ostheim 2007 sowie die vertiefenden Kapitel im ersten Teil dieses Handbuchs). Dieser Theorienkatalog kann auch zur Erklärung von Unterschieden im bildungspolitischen Output herangezogen werden. Da die Datenlage zu den *Bildungsausgaben* im Vergleich zu anderen bildungspolitischen Indikatoren vergleichsweise gut ist, haben sich quanti-

tative Studien vor allem der Untersuchung dieser abhängigen Variable gewidmet (Ansell 2008, 2010; Busemeyer 2006b, 2007, 2009b; Boix 1997, 1998; Castles 1989, 1998; Jensen 2011; Nikolai 2007; Rauh et al. 2011; Schmidt 2002, 2007a, b; Wolf 2006).

Die wichtigsten Befunde dieser Arbeiten sind: Erstens, Bildungsausgaben werden wesentlich von sozio-ökonomischen Faktoren beeinflusst. Bildungsausgaben (als Anteil des BIP) sind in den Ländern höher, in denen der Bevölkerungsanteil junger Menschen hoch ist. Der umgekehrte Befund, dass Bildungsausgaben in Ländern mit einem hohen Rentner-Anteil niedriger sind, ist nicht ganz so eindeutig, wenngleich Arbeiten zum intranationalen Vergleich der US-Bundesstaaten (Poterba 1998) und vereinzelt auch zum internationalen Vergleich (Cattaneo und Wolter 2009) einen solchen Zusammenhang nachweisen können. Auch die Frauenerwerbsbeteiligung und das Ausmaß der Deindustrialisierung (der strukturelle Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungs- und Wissensökonomie) sind wichtige positive Determinanten von Bildungsausgaben (vgl. Jensen 2011).

Zweitens, politische Institutionen machen ebenfalls einen Unterschied. Ähnlich wie in der Sozialausgabenforschung kann auch bei der Analyse der Bildungsausgaben ein negativer Zusammenhang zwischen der Zahl der konstitutionellen Vetospieler und der Höhe der öffentlichen Bildungsausgaben, vor allem im Querschnittsvergleich der Länder (Busemeyer 2006b), nachgewiesen werden. Starke gegenmajoritäre Institutionen haben also nicht nur den Ausbau des Sozialstaates gebremst, sondern auch die Expansion öffentlicher Bildungssysteme. Allerdings zeigen sich wichtige Unterschiede zwischen Bildungs- und Sozialausgaben. Wenn man statt der formal durch Verfassungen und ähnliches definierten Vetospielerstruktur die reale Verteilung von fiskalischen Kompetenzen betrachtet – also das Ausmaß der fiskalpolitischen Autonomie lokaler oder regionaler Gebietskörperschaften –, dann zeigt sich ein klar positiver Zusammenhang zwischen dem Ausmaß fiskalischer Dezentralisierung und der Höhe der öffentlichen Bildungsausgaben (die Assoziation ist negativ für verschiedene Arten von Sozialausgaben), was Busemeyer (2008) mit der Eigendynamik eines Überbietungswettbewerbs zwischen lokalen Regierungen in der Bildungspolitik erklärt.

Drittens hat die quantitative Forschung zu Bildungsinvestitionen ein besonderes Augenmerk auf den Einfluss von politischen Parteien gerichtet (für grundlegende Beiträge zu diesem Theoriestrang vgl. Hibbs 1977; Castles 1982; Schmidt 1982). Die Befunde sind hier allerdings etwas gemischter. Auf der einen Seite gibt es Argumente dafür, dass im Fall der Bildungspolitik ähnlich wie in der Sozialpolitik eine Dominanz linker Parteien in der Regierung mit einem Anstieg der öffentlichen Bildungsausgaben einhergeht (Busemeyer 2007, 2009b; Castles 1989, 1998; Schmidt 2007a). Neben den Beiträgen von Castles spielen hier vor allem die Arbeiten von Boix (1997, 1998) eine zentrale Rolle. Boix argumentiert, dass sozialdemokratische Parteien in Zeiten der Globalisierung nicht mehr die klassischen Instrumente der keynesianischen Wirtschafts- und Sozialpolitik bemühen können und daher, statt Sozialtransfersysteme auszubauen, vermehrt auf Bildungsinvestitionen setzen. Boix' Analysen entsprachen dem Zeitgeist der 1990er

Jahre, als eine Reihe von westeuropäischen sozialdemokratischen Parteien innerparteiliche Reformen umsetzten und Bildung in den Wahlprogrammen eine zunehmend zentralere Rolle einnahm (Busemeyer et al. 2013; Jakobi 2011).

In der Forschung wird zunehmend konstatiert, dass die parteipolitische Zusammensetzung der Regierung in den letzten Jahren, also im Zeitalter von Globalisierung, Bevölkerungsalterung und Deindustrialisierung, einen weniger starken Einfluss hatte als in früheren Perioden (Kittel und Obinger 2003; Kwon und Pontusson 2010). Auch bei den Bildungsausgaben lässt sich dieser Effekt beobachten, allerdings nicht im Fall der Hochschulpolitik, denn hier bestehen noch größere Unterschiede im Ländervergleich (Busemeyer 2009b). Dennoch erscheint es sinnvoll, den Einfluss von parteipolitischen Kräften auf Policy-Output vor allem aus einer langfristigen Perspektive zu betrachten (Schmidt 2007a). Die Reform von Bildungssystemen ist ein langwieriger und politisch schwieriger Prozess, so dass es auf die langfristige Machtbalance zwischen parteipolitischen Kräften, vor allem in den pfadentscheidenden Jahren der Nachkriegsperiode, ankommt statt auf kurzfristige Änderungen in der Zusammensetzung von Regierungen (Busemeyer 2014). Des Weiteren kann analog zu Esping-Andersen (1990) die parteipolitische Analyseperspektive mit institutionalistischen Ansätzen kombiniert werden. Aus dieser Perspektive kann man die Entstehung verschiedener Bildungswelten mit der Verteilung von Macht zwischen unterschiedlichen Parteifamilien erklären, und das Handeln von Regierungsparteien wird zudem durch das bestehende institutionelle Erbe geprägt (Busemeyer 2014; Hega und Hokenmaier 2002; Iversen und Stephens 2008).

Die klassische Sichtweise der Parteiendifferenztheorie blieb allerdings nicht unwidersprochen. Ansell (2008, 2010; vgl. auch Jensen 2011) weist auf die komplexen verteilungspolitischen Implikationen von Bildungspolitik hin und entwickelt eine wesentlich differenzierte Theorie zur politischen Ökonomie von Bildungsinvestitionen. Er argumentiert, dass Investitionen in bestimmte Sektoren des Bildungssystems, vor allem im Hochschulbereich, dann nicht unbedingt eine progressive, also den ärmeren Einkommenschichten zu Gute kommende Wirkung haben, wenn der Zugang zu Hochschulen noch beschränkt ist. Öffentliche Investitionen (aus allgemeinen Steuermitteln finanziert) in elitäre Hochschulsysteme kämen dann einer Umverteilung von unten nach oben gleich, denn die ärmeren Bevölkerungsschichten kämen nicht in den Genuss dieser Bildung, müssten aber durch ihre Steuern zu deren Finanzierung beitragen. In dieser Welt der elitären Bildungssysteme sind es mit Ansell nicht linke Parteien, die öffentliche Investitionen in die Bildungspolitik unterstützten, sondern bürgerliche. Nach Ansell's Modell verändert sich die Situation allerdings, wenn der Zugang zu Hochschulen sich öffnet. Wenn der Besuch von Universitäten von einer elitären zu einer Massenveranstaltung wird, dann haben auch sozialdemokratische Parteien einen starken Anreiz, öffentliche Bildungsausgaben im Hochschulbereich zu erhöhen.

Eine andere Herausforderung für die klassische Parteiendifferenzthese ergibt sich durch die Ausweitung der Analyseperspektive von der nationalen auf die subnationale Ebene. In fast allen OECD-Ländern spielen Kommunen oder regionale Gebietskörper-

schaften eine wichtige Rolle in der Bildungspolitik. Von daher erscheint es dringend notwendig, die Analyseperspektive von der Ebene der Nationalstaaten auf die Ebene subnationaler Einheiten auszuweiten und die unterschiedlichen Befunde miteinander abzugleichen (vgl. Nikolai 2007; Wolf 2006). Hier zeigen sich wieder gemischte Befunde. Wolf (2006) findet Belege dafür, dass im Vergleich der deutschen Bundesländer christdemokratisch regierte Länder mehr für Bildung ausgeben als sozialdemokratisch regierte Länder, natürlich unter Kontrolle anderer möglicher Erklärungsfaktoren wie wirtschaftlichem Wohlstand. In eine ähnliche Richtung wie Ansell weisen die Befunde von Rauh et al. (2011), die nachweisen, dass christdemokratisch regierte Bundesländer relativ betrachtet mehr für Hochschulen ausgeben als sozialdemokratisch regierte. Andererseits gibt es nach Kauder und Protrafke (2013) einen empirisch eindeutigen Zusammenhang zwischen der parteipolitischen Zusammensetzung von Länderregierungen und der Wahrscheinlichkeit, dass Studiengebühren erhoben werden: In Bundesländern mit von Christdemokraten dominierten Regierungen wurden in der Zeitperiode der 2000er Jahre allgemeine Studiengebühren eingeführt, während sozialdemokratisch geführte Länderregierungen diese entweder nicht eingeführt oder nach Einführung durch die Vorgängerregierung bald wieder abgeschafft haben. Goerres und Tepe (2013) untersuchen die parteipolitischen Determinanten von kommunalen Gebühren für Kindertagesstätten und ähnliche Einrichtungen der frühkindlichen Erziehung. Sie können zeigen, dass Gebühren in Gemeinden, die von linken Parteien regiert werden, stärker einkommensabhängig sind, das heißt, wohlhabende Eltern werden in links regierten Gemeinden stärker zur Kasse gebeten. Insgesamt kann man diese gemischten Befunde als Beleg dafür betrachten, dass die umverteilungspolitische Dimension von Bildungsinvestitionen in der Tat komplexer ist als bei anderen Sozialpolitiken.

Eine zusätzliche Erweiterung der Analyseperspektive der Parteiendifferenztheorie wird in neueren Forschungsbeiträgen vorgenommen, deren Fokus auf der Erklärung der Arbeitsteilung zwischen öffentlichen und privaten Finanzierungsquellen von Bildungsinvestitionen liegt (Wolf 2009; Wolf und Zohlnhöfer 2009). Hier sind die Befunde zum Einfluss von parteipolitischen Faktoren eindeutiger. Eine Regierungsbeteiligung linker Parteien ist assoziiert mit einem Fokus auf öffentliche Finanzierungsquellen, während eine Beteiligung konservativer oder liberaler Parteien mit höheren privaten Bildungsausgaben einhergeht. Busemeyer (2014) zeigt zudem, dass ein höherer Anteil privater Bildungsausgaben signifikant mit einem höheren Niveau sozialer Ungleichheit korreliert.

### **3.2 Konvergenz und Divergenz in der Governance von Bildungssystemen**

Im folgenden Unterabschnitt möchte ich stärker auf Studien eingehen, die sich von den oben vorgestellten in einer Reihe von Punkten unterscheiden: Zunächst geht es hier vor allem um eine Ausdifferenzierung der abhängigen Variable. Statt Bildungsausgaben und ähnliche grobe Indikatoren des bildungspolitischen Policy-Outputs zu betrachten,

geht es bei den folgenden Arbeiten um die Analyse von Governance-Regimen, das heißt um die Verteilung von Kompetenzen und Steuerungsbefugnissen im Bildungsbereich auf unterschiedliche Ebenen des Regierungssystems. Dabei spielen, zweitens, auch die Frage der Internationalisierung von Bildungspolitik und die damit einhergehenden Mechanismen der Politikdiffusion eine größere Rolle. Statt Nationalstaaten (oder Bundesländer) als voneinander unabhängige Fälle zu betrachten, betonen diese die Verschränkungen und gegenseitige Beeinflussung von Fällen.

Beginnen möchte ich mit Analysen, die die Auswirkung der Internationalisierung und Europäisierung von Bildungspolitik untersuchen. Ein wichtiger Forschungszweig in dieser Literatur befasst sich mit der Diffusion und dem Transfer von Policies sowie der Bestimmung des Ausmaßes von Konvergenz und der Identifizierung der zu Grunde liegenden kausalen Mechanismen (vgl. grundlegend dazu Holzinger et al. 2007). Die Untersuchung von Hochschul-Governance stellt hierbei einen besonderen Schwerpunkt in der Forschung dar (Dobbins und Knill 2009; Voegtle et al. 2011; Knill et al. 2013). Theoretischer Ausgangspunkt dieser Forschung ist das von Clark (1983) entwickelte Dreieck der Hochschul-Governance, das zwischen drei unterschiedlichen idealtypischen Modellen unterscheidet: dem staatszentrierten Modell, in dem die Hochschulen in zentralstaatliche Verwaltungsstrukturen eingebunden und hierarchisch gesteuert werden; dem Markt-Modell, das von einem starken Wettbewerb von autonomen Hochschulen um Ressourcen ausgeht; und dem Modell der akademischen Oligarchie, in dem die Professorenschaft über die Gremien der universitären Selbstverwaltung die maßgeblichen Akteure in der Hochschul-Governance sind. Die plausible Ausgangshypothese ist nun, dass im Zuge des Bologna-Prozesses und der damit einhergehenden Transformation des dominierenden Steuerungsparadigmas in Richtung „New Public Management“ auch ein allgemeiner Trend hin zum Marktmodell der Hochschulgovernance zu beobachten sein müsste. Befördert wird dieser Trend zunehmend durch einen Internationalisierungsdiskurs sowie inter- und transnationale Kommunikationsprozesse und wechselseitiges Politiklernen der relevanten politischen Akteure (Voegtle et al. 2011). Die Untersuchung von hochschulpolitischen Governance-Strukturen erfordert in der Regel einen qualitativen Zugang. Knill et al. (2013) entwickeln ein komplexes Set an Indikatoren, mit dem Veränderungen in der hochschulpolitischen Steuerung empirisch greif- und messbar gemacht werden. Die Einordnung einzelner Länderfälle erfolgt auf Grundlage tief gehender Fallstudien, denn es geht bei der Erfassung von Veränderungen der Governance-Regime ja nicht nur um Veränderungen auf der formal-gesetzlichen Ebene, sondern auch um die Frage, wie diese Gesetzesänderungen auf der Ebene der Hochschulen tatsächlich umgesetzt werden.

Der zentrale Befund dieser Literatur ist, dass es durchaus zu einer Konvergenz von Leitbildern der hochschulpolitischen Governance und deren konkreter Umsetzung gekommen ist und dass transnationale Mechanismen der Politikdiffusion, vor allem problemorientiertes Politiklernen, hier eine wichtige Rolle gespielt haben (Voegtle et al. 2011; Knill et al. 2013). Allerdings sind diesem Konvergenzprozess auch Grenzen gesetzt,



d. h. es gibt trotz eines allgemeinen Trends weiterhin beträchtliche und beständige Unterschiede zwischen Fällen. Dobbins und Knill (2009) zum Beispiel untersuchen die unterschiedliche Entwicklung von Hochschulsystemen in osteuropäischen Staaten nach dem Fall des Eisernen Vorhangs und erklären beobachtete Länderunterschiede mit Unterschieden im Politikerbe. Kamm und Köller (2010) untersuchen die unterschiedliche Umsetzung des Markt-Modells in der Hochschulgovernance im Vergleich der deutschen Bundesländer.

Neben dem Politikerbe könnten auch die Interessen nationaler Eliten eine Erklärung dafür liefern, wie und warum internationale Impulse umgesetzt werden. Martens und Wolf (2006) stellen die interessante These auf, dass Internationalisierungsprozesse in der Bildungspolitik zunächst vor allem durch nationalstaatliche Eliten und deren Interessen in Gang gesetzt werden. Diese Interessen hängen maßgeblich vom jeweiligen politischen Kontext ab. Der deutsche Enthusiasmus für die Europäisierung der Bildungspolitik wurde damit erklärt, dass sich die Bundesregierung durch die Verlagerung von bildungspolitischen Kompetenzen auf die EU-Ebene eine Ausweitung ihres Handlungsspielraums gegenüber den in der Bildungspolitik mächtigen Ländern erhoffte (Witte 2006a, b). Dies würde auch erklären, warum die Unterstützung nationaler Eliten für die Europäisierung der Bildungspolitik in Ländern wie Frankreich und Großbritannien, in denen die zentralstaatlichen Regierungen ohnehin schon mehr Kompetenzen haben, weniger Dynamik entfaltet hat. Nach Martens und Wolf (2006) ist der Prozess der Internationalisierung allerdings nicht vollkommen von den nationalstaatlichen Eliten steuerbar, sondern entwickelt eine Eigendynamik. Inter- und supranationale Organisationen wie die OECD und die EU haben sich inzwischen als wichtige Impulsgeber auf internationaler Ebene etabliert und haben ein Eigeninteresse daran, die Internationalisierung von Bildung weiter voranzutreiben. Nationalstaatliche Akteure nutzen diese Dynamik zur Legitimation von Reformprojekten, die in engem Zusammenhang mit Internationalisierung stehen können, aber nicht müssen.

Ein besonders gutes Beispiel für diesen Mechanismus jenseits der Hochschulpolitik ist die PISA-Studie und ihre Auswirkungen auf nationalstaatlicher Ebene. Der Sammelband von Knodel et al. (2010) gibt hier einen exzellenten Überblick über die unterschiedlichen Reaktionen auf PISA in europäischen und nicht-europäischen Staaten. Auffallend hierbei ist, dass der deutsche „PISA-Schock“ in anderen Ländern so nicht zwangsläufig stattgefunden hat, selbst wenn die PISA-Ergebnisse vergleichsweise schlecht ausfielen. Dies verweist auf den potentiellen Ertrag neuer Ansätze der Policy-Forschung, insbesondere die Multiple-Streams-Theorie von Kingdon (Herweg i. d. B.). Eine scheinbare Krise wird somit nicht unmittelbar handlungsrelevant, sondern nur, wenn dieser objektive Problemdruck auch mit entsprechenden Konzepten und Ideen zur Lösung dieses Problems verknüpft werden kann und diese Verknüpfung im politischen Interesse maßgeblicher Akteure liegt.

Neben der Hochschulbildung findet im Zuge des sogenannten Kopenhagen-Prozesses der EU auch im Bereich der beruflichen Bildung eine zunehmende Europäisie-



rung statt. Insgesamt ist hier die Dynamik allerdings weniger stark ausgeprägt (Bieber 2010), was an der stärkeren Einbettung beruflicher Bildungssysteme in nationale politische Ökonomien und der damit einhergehenden Mobilisierung von organisierten Interessen der Arbeitswelt (Gewerkschaften, Arbeitgeber) liegen mag (Trampusch 2008, 2009, 2010).

Im Bereich der Primar- und Sekundarschulbildung sind ebenfalls Veränderungen in den Governance-Regimen zu beobachten, die häufig unter dem Schlagwort der Dezentralisierung diskutiert werden. In diesem Bereich entstehen fruchtbare Schnittstellen mit der Disziplin der Erziehungswissenschaften, insbesondere dem Feld der „Educational Governance“-Forschung (Altrichter et al. 2012; Kussau und Brüsemeister 2007). Bei der Dezentralisierung von Bildungsgovernance im Schulbereich geht es vor allen Dingen um die Stärkung der Autonomie einzelner Schulen, die Ausweitung der Wahl- und Mitbestimmungsrechte von Eltern, Schülern und Lehrern und die Verlagerung von Entscheidungskompetenzen von höheren auf die unteren Ebenen des politisch-administrativen Systems bei gleichzeitiger Stärkung der zentralstaatlichen Output-Kontrolle durch die Einführung von Leistungstests. Offensichtlich gibt es hier Parallelen zur Verbreitung des Markt-Modells in der Hochschulgovernance sowie der Durchsetzung des „New Public Management“ als dominantes Paradigma von Verwaltungsreformen. Gingrich (2011) hat diese parallelen Entwicklungen der Vermarktlichung von Bildung und anderen Sozialpolitiken (Gesundheit und Pflege) im Rahmen einer umfangreichen Studie aufgearbeitet. Der Fall Schweden wird in der Literatur besonders intensiv diskutiert (Dobbins 2014; Klitgaard 2007, 2008; Lundahl 2002), denn hier wurde in den 1990er Jahren der Prozess der Dezentralisierung und Vermarktlichung in der Schulpolitik besonders weit vorangetrieben, obwohl dies in einem sozialdemokratischen Wohlfahrtsregime so nicht unbedingt zu erwarten gewesen wäre. In anderen Ländern wie Frankreich, aber auch Deutschland, vollzieht sich die Dezentralisierung von Bildungspolitik allerdings sehr viel langsamer, was an dem Vetopotenzial einflussreicher Akteure liegen könnte. In Deutschland wären dies die Bundesländer, die keine weit reichende Delegation von Bildungskompetenzen auf die kommunale Ebene wollen; in Frankreich hingegen sind es die auf zentralstaatlicher Ebene mächtigen, in der Fläche allerdings schwachen Lehrgewerkschaften (vgl. Dobbins 2014).

### **3.3 Bildung und Spielarten des Kapitalismus**

Die dritte und letzte Forschungsrichtung, die ich hier vorstellen möchte, sind Beiträge zur politikwissenschaftlichen Bildungsforschung aus der Perspektive des „Varieties-of-Capitalism“-Ansatzes (VoC; zu deutsch: Spielarten des Kapitalismus). Für eine grundlegende Einführung in dieses Paradigma verweise ich auf das Kapitel von Höpner in diesem Band (vgl. auch Hall und Soskice 2001). Ich beschränke mich im Folgenden auf Arbeiten, die sich spezifischer mit dem Thema Bildung befassen.

Bildung bzw. Investitionen in Humankapital spielen in der Theorie des VoC-Ansatzes eine zentrale Rolle und umgekehrt: Der Erfolg des VoC-Paradigmas als Forschungsansatz hat ganz wesentlich dazu beigetragen, den politikwissenschaftlichen Mainstream für die Bildungsforschung zu interessieren. Die zentralen Gedanken des VoC-Ansatzes lassen sich auf zwei frühe, aber zentrale Aufsätze von Finegold und Soskice (1988) und Streeck (1989) zurückführen. Finegold und Soskice (1988) versuchen zu verstehen, warum es im britischen Bildungssystem nicht gelingt, bestehende Probleme des beruflichen Bildungssystems – insbesondere die Unterversorgung mit gut ausgebildeten Fachkräften – zu lösen. Ihre Erklärung liegt in der institutionellen Ausgestaltung der britischen Ökonomie. Aufgrund ihres liberalen Charakters seien Unternehmen nicht bereit, auf Langfristigkeit gerichtete Investitionen in die Ausbildung ihrer Beschäftigten zu tätigen. Streeck (1989) nähert sich dem Gegenstand aus einer deutschen Perspektive: Die Einbettung von deutschen Arbeitgebern in ein dichtes Netzwerk sozialer und ökonomischer Institutionen (zum Beispiel Kammern, Arbeitgeberverbände oder Tarifsysteme) erzeuge „nutzenbringende Beschränkungen“ („beneficial constraints“), die sie dazu zwingen, Investitionen in Humankapital zu tätigen. Diese bringen kurzfristig zwar nur geringen ökonomischen Nutzen, verbessern langfristig aber die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen bei der Produktion von Hochqualitätsgütern, denn sie können hier auf gut und breit ausgebildete Fachkräfte setzen.

Diese grundlegenden Gedanken wurden bei Hall und Soskice (2001) zu einem breiter gefassten Rahmen ausgebaut, der die institutionellen Verschränkungen und Komplementaritäten zwischen dem Bildungssystem einerseits und anderen Bereichen der politischen Ökonomie (die Beziehungen zwischen Gewerkschaften und Arbeitgebern auf der Betriebsebene und darüber hinaus, die Corporate Governance und die Beziehungen der Firmen untereinander) betont. Bei den Humankapitalinvestitionen kommt es weniger auf die absolute Höhe, sondern auf die *Art* der Investitionen an. Hall und Soskice (2001) orientieren sich hierbei an Gary Beckers (1993) Humankapitaltheorie und der darin angelegten Unterscheidung zwischen generellen und spezifischen Fertigkeiten. Demnach ist die Produktion von spezifischen Fertigkeiten (Berufsbildung) in koordinierten Marktwirtschaften wahrscheinlicher als in liberalen Marktwirtschaften, in denen generelle Fertigkeiten stärker verbreitet sind (akademische Hochschulbildung). Die Verfügbarkeit von unterschiedlichen Arten von Humankapital in den verschiedenen Spielarten des Kapitalismus trägt zur Ausprägung unterschiedlicher Innovationsstrategien und Wettbewerbsfähigkeiten bei (inkrementelle Innovation in koordinierten und radikale Innovation in liberalen Marktwirtschaften).

Iversen und Soskice (2001) erweitern den ursprünglichen Ansatzes, denn sie stellen die Verbindung zwischen Humankapitalinvestitionen und wohlfahrtsstaatlicher Politik her (vgl. auch Ebbinghaus und Manow 2001; Estévez-Abe et al. 2001). In der von Iversen und Soskice (2001) entwickelten „asset theory of social policy preferences“ besteht das grundlegende analytische Problem darin, wie Arbeitnehmer\_innen davon überzeugt werden können, in spezifische Fertigkeiten zu investieren. In Anlehnung an Becker (1993)

handelt es sich bei spezifischen Fertigkeiten um Fertigkeiten, die nur in wenigen Firmen produktiv eingesetzt werden können, somit bindet sich die Arbeitnehmer\_in einseitig an ihren Arbeitgeber. Dieses Problem kann dann gelöst werden, wenn die Arbeitnehmer\_innen über ausgebaute Sozialversicherungen eine Absicherung ihrer Humankapitalinvestitionen erhalten. In anderen Worten: Ein ausgebauter Sozialstaat ermöglicht Investitionen in spezifisches Humankapital, und Arbeitgeber in koordinierten Marktwirtschaften, deren Innovations- und Produktmarktstrategien von der Verfügbarkeit dieser Form von Humankapital abhängen, unterstützen somit sozialstaatliche Politik als Absicherung von Humankapitalinvestitionen. Estévez-Abe et al. (2001) differenzieren diese Grundüberlegung weiter aus und zeigen, dass ein ausgebauter Kündigungsschutz mit der Ausbildung von firmen-spezifischen Ausbildungsregimen einhergeht (z. B. Japan) und eine generöse Arbeitslosenversicherung mit Regimen, die breitere, berufsspezifische Fertigkeiten vermitteln (z. B. Dänemark). Deutschland wird hier als Mischsystem zwischen einem „firm-specific“ und „occupation-specific regime“ klassifiziert.

Diese Sichtweise auf den Wohlfahrtsstaat widerspricht den klassischen Vorstellungen der Machtressourcen- und Parteidifferenztheorie (siehe die ausführliche Kritik von Korpi (2006) am VoC-Ansatz), denn aus dieser Perspektive sind vor allem Gewerkschaften und ihre sozialdemokratischen Verbündeten in Parlamenten und Regierungen die entscheidenden Triebkräfte hinter der Expansion des Wohlfahrtsstaates. Die für das VoC-Argument zentrale Unterscheidung zwischen generellen und spezifischen Fertigkeiten ist aber auch aus anderer Perspektive kritisiert worden (Busemeyer 2009a; Emmenegger 2009; Streeck 2012). Ausgehend vom Beispiel des deutschen Berufsbildungssystems, das in Form der dualen Ausbildung praktische Komponenten der Ausbildung mit theoretischem Lernen in Berufsschulen verknüpft, kann konstatiert werden, dass die komparative Stärke des deutschen Ausbildungsmodell gerade nicht in dem hochspezifischen Charakter der vermittelten Fertigkeiten liegt, sondern in der Kombination aus einer breiten beruflichen Grundbildung mit firmenspezifischen Komponenten. Durch diese Perspektivenverschiebung verändert sich aber auch die grundlegende analytische Fragestellung: Es geht nicht mehr um die Frage, wie Arbeitnehmer\_innen davon überzeugt werden können, in spezifische Fertigkeiten zu investieren, sondern darum, wie Arbeitgeber davon überzeugt werden können, in potentiell transferierbare, da breit angelegte berufliche Fertigkeiten zu investieren. Ein wesentliches Problem des deutschen Ausbildungssystems in den letzten Jahren war demnach auch nicht die Abkehr der Jugendlichen von der dualen Berufsbildung, die sich weiter großer Beliebtheit erfreut, sondern ein gradueller Rückzug der Unternehmen aus der Ausbildung (Thelen und Busemeyer 2012). Die VoC-Perspektive vernachlässigt außerdem die wechselseitige Abhängigkeit zwischen Arbeitnehmer\_innen und Arbeitgebern (Cusack et al. 2007, S. 377, sprechen statt „specific skills“ allerdings von „co-specific assets“). Wie Emmenegger (2009) unter Bezugnahme auf Goldthorpe argumentiert, führen spezifische Humankapitalinvestitionen nicht unbedingt zu einer höheren Abhängigkeit der Arbeitnehmer\_in vom Arbeitgeber, sondern tragen auch dazu bei, dass sie weniger leicht zu ersetzen ist.

Die wegweisenden Arbeiten von Kathleen Thelen (2003, 2004, 2007) widmen sich der Untersuchung von Berufsbildungssystemen aus einer Perspektive, die den Ansatz des historischen Institutionalismus mit dem VoC-Ansatz kombiniert. Die zentrale Frage bei Thelen ist, warum Berufsbildungssysteme mit ausgeprägter Beteiligung von Arbeitgebern in Deutschland und Japan zu finden sind, nicht aber in Großbritannien und in den USA. Für sie ist die Erklärung bereits anfangs des 20. Jahrhunderts zu finden. In den (später) koordinierten Marktwirtschaften Deutschland und Japan kam es zur Bildung von klassenübergreifenden Allianzen zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmer\_innen, die die Grundlage für gemeinsame Investitionen in berufliche Fertigkeiten legten. In den USA (und zu einem späteren Zeitpunkt auch in Großbritannien) ist es aufgrund des liberalen Charakters der Ökonomie nicht gelungen, diese Allianz dauerhaft zu schmieden. Daher ging die langfristige Bedeutung der Berufsbildung als glaubwürdige Alternative zur Hochschulbildung zurück.

Nachdem die ersten Beiträge zur VoC-Forschung noch explizit vor einer Aussage hinsichtlich der politischen und historischen Grundlagen der Spielarten des Kapitalismus zurückschreckten, ist in letzter Zeit ein verstärktes Interesse an der Erforschung ebenjener Grundlagen zu beobachten (Cusack et al. 2007; Iversen und Soskice 2009; Martin und Swank 2008, 2012; Martin 2012). Die Lehre von der Pfadabhängigkeit politischer Entscheidungen (Pierson 2004) besagt, dass Entscheidungen in frühen Stadien von historischen Entwicklungspfaden eine größere Auswirkung haben als spätere. Insofern ist ein Fokus auf die Periode der Industrialisierung zu rechtfertigen. Dennoch sollte die Länge des „Schattens des 19. Jahrhunderts“ (Iversen und Soskice 2009) nicht überschätzt werden, denn wichtige pfadprägende Entscheidungen fanden in europäischen Bildungssystemen vor allem in den Nachkriegsjahrzehnten statt (Ansell 2010; Busemeyer 2014). Neuere Beiträge zur Untersuchung von Bildung aus der VoC-Perspektive beschäftigen sich stärker mit der Untersuchung von Unterschieden innerhalb der Gruppe der koordinierten Marktwirtschaften (Busemeyer 2009a; Busemeyer und Trampusch 2012; Crouch et al. 1999; Culpepper 2003, 2007; Trampusch 2009, 2010), denn die Varianz von Bildungsinstitutionen ist in dieser Ländergruppe stärker ausgeprägt als in der Gruppe der liberalen Marktwirtschaften.

#### **4 Fazit und Ausblick**

Bildung ist zweifelsohne ein zentrales Politikfeld zur Gestaltung individueller Lebenschancen geworden. Es zeichnet sich durch ein besonders hohes Maß an Komplexität aus (und ist damit ein besonders spannender und potentieller ertragreicher Untersuchungsgegenstand der vergleichenden Policy-Analyse), denn die umverteilungspolitischen Implikationen von Bildungsinvestitionen sind weniger eindeutig als im Fall anderer Sozialpolitiken. Zudem ist der Bildungssektor ein Paradebeispiel für Governance in Mehrebenensystemen, denn von der lokalen über die Länder- und nationale Ebene

bis hin zur europäischen und globalen Ebene bestehen mutiple Kompetenzverflechtungen und Wechselwirkungen. Dieses Kapitel sollte einen ersten Eindruck davon liefern, welche Themen und Fragestellungen in dem wachsenden Feld der politikwissenschaftlichen Bildungsforschung bearbeitet werden.

Zuletzt möchte ich einen Ausblick auf offene Punkte und zukünftige Fragestellungen wagen. Insbesondere sollte es hier um eine Erweiterung der Analyseperspektive der vergleichenden Policy-Forschung gehen (vgl. dazu auch Castles 2013). Bislang widmet sich die Policy-Forschung vor allem der Untersuchung des Policy-Output. Zusätzlich sollte stärker in den Blick genommen werden, wie (und ob) Bildungspolitik überhaupt einen Unterschied auf der Ebene der *outcomes* macht. In der Bildungsforschung kann dies zum Beispiel durch die Untersuchung der Frage geschehen, ob Bildungspolitiken einen Einfluss auf Bildungsperformanz und -ungleichheit haben (Freitag und Schlicht 2010; Schlicht 2010; Schlicht et al. 2010). Allgemeiner gesprochen könnte auch der Zusammenhang zwischen Bildungsinstitutionen und sozio-ökonomischer Ungleichheit im Sinne der ungleichen Verteilung von Einkommen und Vermögen analysiert werden (Solga 2012, 2014; vgl. auch Busemeyer 2014) oder – aus einer stärker politikwissenschaftlichen Perspektive – der Zusammenhang zwischen der institutionellen Ausgestaltung von Bildungssystemen und politischer Partizipation. Schließlich verspricht die Analyse der Wechselwirkungen zwischen der Makro-Ebene (dem Policy-Making) und der Ebene der individuellen Einstellungen und Präferenzen wichtige Erkenntnisse zum Feedback bestehender Institutionen auf Muster der öffentlichen Meinung sowie umgekehrt der Responsivität der politischen Akteure gegenüber dieser öffentliche Nachfrage zu liefern (Soroka und Wlezien 2010).

## Literatur

Allmendinger, Jutta. 1989. Educational Systems and Labour Market Outcomes. *European Sociological Review* 5(3): 231–250.

Altrichter, Herbert, Thomas Brüsemeister und Jochen Wissinger. Hrsg. 2012. *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ansell, Ben W. 2008. University Challenges: Explaining Institutional Change in Higher Education. *World Politics* 60(January 2008): 189–230.

Ansell, B. W. 2010. *From the Ballot to the Blackboard: The Redistributive Political Economy of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Becker, Gary S. 1993. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. 3. Aufl. Chicago, London: University of Chicago Press.



- Bieber, Tonia. 2010. Europe à la Carte? Swiss Convergence towards European Policy Models in Higher Education and Vocational Education and Training. *Swiss Political Science Review* 16(4): 773–800.
- Boix, Carles. 1997. Political Parties and the Supply Side of the Economy: The Provision of Physical and Human Capital in Advanced Economies, 1960–1990. *American Journal of Political Science* 41(3): 814–845.
- Boix, Carles. 1998. *Political parties, growth and equality: Conservative and social democratic economic strategies in the world economy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Breen, Richard, Ruud Luijkx, Walter Müller und Reinhard Pollak. 2009. Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries. *American Journal of Sociology* 114(5): 1475–1521.
- Breunig, Christian und Marius R. Busemeyer. 2012. Fiscal Austerity and the Trade-off between Public Investment and Social Spending. *Journal of European Public Policy* 19(6): 921–938.
- Brown, Philipp, Andy Green und Hugh Lauder. Hrsg. 2001. *High Skills: Globalization, Competitiveness, and Skill Formation*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Busemeyer, Marius R. 2006a. *Die Bildungsausgaben der USA im internationalen Vergleich: Politische Geschichte, Debatten und Erklärungsansätze*. Wiesbaden: DUV.
- Busemeyer, Marius R. 2006b. Der Kampf um knappe Mittel: Die Bestimmungsfaktoren der öffentlichen, privaten und sektoralen Bildungsausgaben im OECD-Länder Vergleich. *Politische Vierteljahresschrift* 47(3): 393–418.
- Busemeyer, Marius R. 2007. The determinants of public education spending in 21 OECD democracies, 1980–2001. *Journal of European Public Policy* 14(4): 582–610.
- Busemeyer, Marius R. 2008. The impact of fiscal decentralisation on education and other types of spending. *Swiss Political Science Review* 14(3): 451–481.
- Busemeyer, Marius R. 2009a. Asset specificity, Institutional Complementarities and the Variety of Skill Regimes in Coordinated Market Economies. *Socio-Economic Review* 7(3): 375–406.
- Busemeyer, Marius R. 2009b. Social democrats and the new partisan politics of public investment in education, *Journal of European Public Policy*. *Journal of European Public Policy* 16(1): 107–126.
- Busemeyer, Marius R. 2014. *Skills and Inequality: The Political Economy of Education and Training Reforms in Western Welfare States*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Busemeyer, Marius R., Simon Franzmann und Julian Garritzmann. 2013. Who owns education? Cleavage structures in the partisan composition over educational expansion. *West European Politics* 36(3): 521–546.
- Busemeyer, Marius R. und Rita Nikolai. 2010. Education. In *The Oxford Handbook of the Welfare State*, Hrsg. Herbert Obinger, Chris Pierson, Francis G. Castles, Stephan Leibfried und Jane Lewis, 494–508. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Busemeyer, Marius R. und Christine Trampusch. 2011. Review Article: Comparative Political Science and the Study of Education. *British Journal of Political Science* 41(2): 413–443.



- Busemeyer, Marius R. und Christine Trampusch. Hrsg. 2012. *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Castles, Francis G. 1982. The Impact of Parties on Public Expenditure. In *The Impact of Parties: Politics and Policies in Democratic Capitalist States*, Hrsg. Francis G. Castles, 21–96. London: Sage.
- Castles, Francis G. 1989. Explaining public education expenditure in OECD nations. *European Journal of Political Research* 17: 431–448.
- Castles, Francis G. 1998. *Comparative Public Policy: Patterns of Post-War Transformation*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Castles, Francis G. 2013. The Real Issue for Future Comparative Policy Research: Does Government Matter? In *Staatstätigkeiten, Parteien und Demokratie: Festschrift für Manfred G. Schmidt*, Hrsg. Klaus Armingeon, 185–204. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cattaneo, Maria A. und Stefan C. Wolter. 2009. Are the Elderly a Threat to Educational Expenditures? *European Journal of Political Economy* 25(2): 225–236.
- Clark, Burton R. 1983. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Crouch, Colin, David Finegold und Mari Sako. 1999. *Are Skills the Answer? The Political Economy of Skill Creation in Advanced Industrial Countries*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Culpepper, Pepper D. 2003. *Creating Cooperation: How States Develop Human Capital in Europe*. Ithaca, London: Cornell University Press.
- Culpepper, Pepper D. 2007. Small States and Skill Specificity: Austria, Switzerland, and Inter-employer Cleavages in Coordinated Capitalism. *Comparative Political Studies* 40(6): 611–637.
- Cusack, Thomas R., Torben Iversen und David Soskice. 2007. Economic Interests and the Origins of Electoral Systems. *American Political Science Review* 101(3): 373–391.
- Dobbins, Michael. 2014. Explaining change and inertia in Swedish and French education: A tale of two corporatisms? *Policy Studies*, im Erscheinen.
- Dobbins, Michael und Christoph Knill. 2009. Higher education policies in central and eastern Europe: Convergence toward a common model? *Governance* 22(3): 397–430.
- Ebbinghaus, Bernhard und Philip Manow. 2001. Introduction: Studying varieties of welfare capitalism. In *Comparing Welfare Capitalism: Social policy and political economy in Europe, Japan and the USA*, Hrsg. Bernhard Ebbinghaus und Philip Manow, 1–24. London, New York: Routledge.
- Emmenegger, Patrick. 2009. Specificity vs. Replaceability: The Relationship between Skills and Preferences for Job Security Regulations. *Socio-Economic Review* 7(3): 407–430.
- Esping-Andersen, Gosta. 1990. *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Estevez-Abe, Margarita, Torben Iversen, und David Soskice. 2001. Social Protection and the Formation of Skills: A Reinterpretation of the Welfare State. In *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*, Hrsg. Peter A. Hall und David Soskice, 145–183. Oxford, New York: Oxford University Press.

- Finegold, David und David Soskice. 1988. The Failure of Training in Britain: Analysis and Prescription. *Oxford Review of Economic Policy* 4(3): 21–53.
- Freitag, Markus und Raphaela Schlicht. 2009. Education Federalism in Germany: Foundations of Social Inequality of Education. *Governance* 22(1): 47–72.
- Gingrich, Jane R. 2011. *Making Markets in the Welfare State: The Politics of Varying Market Reforms*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Gingrich, Jane R. und Ben Ansell. 2014. Sorting for schools: housing, education and inequality. *Socio-Economic Review* 12(2): 329–351.
- Goerres, Achim und Markus Tepe. 2013. Für die Kleinen ist uns nichts zu teuer? Kindergartengebühren und ihre Determinanten in Deutschlands 95 bevölkerungsreichsten Städten zwischen 2007 und 2010. *dms – der moderne staat* 6(1): 169–190.
- Hall, Peter A. und David Soskice. 2001. An Introduction to Varieties of Capitalism. In *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*, Hrsg. Peter A. Hall und David Soskice, 1–68. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Hega, Gunther M. und Karl G. Hokenmaier. 2002. The Welfare State and Education: A Comparison of Social and Educational Policy in Advanced Industrial Societies. *German Policy Studies* 2(1): 143–173.
- Heidenheimer, Arnold J. 1996. Throwing Money and Heaving Bodies: Heuristic Callisthenics for Comparative Policy Buffs. In *Comparing government activity*, Hrsg. Louis M. Imbeau und Robert D. McKinlay, 13–25. Houndmills, London: Macmillan.
- Heidenheimer, Arnold J., Hugh Hecl und Carlyne T. Adams. 1990. *Comparative Public Policy: The Politics of Social Choice in America, Europe, and Japan*. 3. Aufl. New York: St. Martin's Press.
- Hibbs, Douglas A. 1977. Political Parties and Macroeconomic Policy. *American Political Science Review* 71(4): 1467–1487.
- Holzinger, Katharina, Helge Jörgens und Christoph Knill. 2007. Transfer, Diffusion und Konvergenz: Konzepte und Kausalmechanismen. *Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft* 38: 11–38.
- Iversen, Torben und Soskice, David. 2001. An Asset Theory of Social Policy Preferences. *American Political Science Review* 95(4): 875–893.
- Iversen, Torben und David Soskice. 2009. Distribution and Redistribution: The Shadow of the Nineteenth Century. *World Politics* 61(3): 438–486.
- Iversen, Torben und John D. Stephens. 2008. Partisan Politics, the Welfare State, and Three Worlds of Human Capital Formation. *Comparative Political Studies* 41(4-5): 600–637.
- Jakobi, Anja P. 2011. Political Parties and the Institutionalization of Education: A Comparative Analysis of Party Manifestos. *Comparative Education Review* 55(2): 189–209.
- Jakobi, Anja P., Kerstin Martens und Klaus D. Wolf. 2010. Introduction: A governance perspective on education policy. In *Education in Political Science: Discovering a neglected field*, Hrsg. Anja P. Jakobi, Kerstin Martens und Klaus D. Wolf, 1–20. London, New York: Routledge.
- Jensen, Carsten. 2011. Capitalist systems, de-industrialization, and the politics of public education. *Comparative Political Studies* 44(4): 412–435.

- Kamm, Ruth und Michaela Köller. 2010. Hochschulsteuerung im deutschen Bildungsförderalismus. *Swiss Political Science Review* 16(4): 649–686.
- Kauder, Björn und Niklas Potrafke. 2013. *Government ideology and tuition fee policy: Evidence from the German states*. CESifo Working Paper 4205.
- Kittel, Bernhard und Herbert Obinger. 2003. Political parties, institutions, and the dynamics of social expenditure in times of austerity. *Journal of European Public Policy* 10: 20–45.
- Klitgaard, Michael B. 2007. Do Welfare State Regimes Determine Public Sector Reforms? Choice Reforms in American, Swedish and German Schools. *Scandinavian Political Studies* 30(4): 444–468.
- Klitgaard, Michael B. 2008. School Vouchers and the New Politics of the Welfare State. *Governance* 21(4): 479–498.
- Knill, Christoph, Kai Schulze und Jale Tosun. 2010. Politikwandel und seine Messung in der vergleichenden Staatstätigkeitsforschung: Konzeptionelle Probleme und mögliche Alternativen. *Politische Vierteljahresschrift* 51(3): 409–432.
- Knill, Christoph, Eva M. Vögtle und Michael Dobbins. 2013. *Hochschulpolitische Reformen im Zuge des Bologna-Prozesses*. Wiesbaden: Springer.
- Knodel, Philipp, Kerstin Martens, Daniel de Olano und Marie Popp. Hrsg. 2010. *Das PISA-Echo: Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Korpi, Walter. 2006. Power Resources and Employer-Centered Approaches in Explanations of Welfare States and Varieties of Capitalism: Protagonists, Consenters, and Antagonists. *World Politics* 58(2): 167–206.
- Kussau, Jürgen, & Thomas Brüsemeister. 2007. *Governance, Schule & Politik: Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kwon, Hyeok Y. und Jonas Pontusson. 2010. Globalization, labour power and partisan politics revisited. *Socio-Economic Review* 8(2): 251–281.
- Lundahl, Lisbeth. 2002. Sweden: decentralization, deregulation, quasi-markets – and then what? *Journal of Education Policy* 17(6): 687–697.
- Marshall, Thomas H. 1964. *Class, Citizenship, and Social Development*. Garden City, N. Y.: Doubleday.
- Martens, Kerstin und Klaus D. Wolf. 2006. Paradoxien der Neuen Staatsräson: Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD. *Zeitschrift für Internationale Beziehungen* 13(2): 145–176.
- Martin, Cathie J. 2012. Political Institutions and the Origins of Collective Skill Formation Systems. In *The Political Economy of Collective Skill Formation*, Hrsg. M. R. Busemeyer und C. Trampusch, 41–67. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Martin, Cathie J. und Duane Swank. 2008. The political origins of coordinated capitalism: Business organizations, party systems and state structure in the age of innocence. *American Political Science Review* 102(2): 181–198.
- Martin, Cathie J. und Duane Swank. 2012. *The Political Construction of Business Interests: Coordination, Growth and Equality*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

- Morgan, Kimberly J. 2012. Promoting social investment through work-family policies: which nations do it and why? In *Towards a Social Investment Welfare State? Ideas, Policies and Challenges*, Hrsg. N. Morel, B. Palier & J. Palme, 153–177. Bristol, UK, Chicago, IL: Policy Press.
- Nikolai, Rita. 2007. *Die Bildungsausgaben der Schweiz im intranationalen und internationalen Vergleich*. Berlin: dissertation.de.
- Pfeffer, Fabian T. 2008. Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context. *European Sociological Review* 24(5): 543–565.
- Pierson, Paul. 2004. *Politics in Time: History, Institutions, and Social Analysis*. Princeton, Oxford: Princeton University Press.
- Poterba, James M. 1998. Demographic Change, Intergenerational Linkages, and Public Education. *American Economic Review* 88(2): 315–320.
- Rauh, Christian, Antje Kirchner und Roland Kappe. 2011. Political Parties and Higher Education Spending: Who Favours Redistribution? *West European Politics* 34(6): 1185–1206.
- Schlicht, Raphaela (2010). *Determinanten der Bildungsungleichheit: Die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen im Vergleich der deutschen Bundesländer*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlicht, Raphaela, Isabelle Stadelmann-Steffen und Markus Freitag. 2010. Educational Inequality in the EU: The Effectiveness of National Education Policy. *European Union Politics* 11(1): 29–59.
- Schmidt, Manfred G. 1982. *Wohlfahrtsstaatliche Politik unter bürgerlichen und sozialdemokratischen Regierungen: Ein internationaler Vergleich*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Schmidt, Manfred G. 2002. Warum Mittelmaß? Deutschlands Bildungsausgaben im internationalen Vergleich. *Politische Vierteljahresschrift* 43: 3–19.
- Schmidt, Manfred G. 2007a. Testing the retrenchment hypothesis: educational spending, 1960–2002. In *The disappearing state? Retrenchment realities in an age of globalisation*, Hrsg. Francis G. Castles, 159–183. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar.
- Schmidt, Manfred G. 2007b. Warum nicht einmal Mittelmaß? Die Finanzierung der deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik* 56: 465–480.
- Solga, Heike. 2012. Bildung und materielle Ungleichheiten: Der investive Sozialstaat auf dem Prüfstand. In *Soziologische Bildungsforschung, Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Hrsg. Rolf Becker und Heike Solga, 459–487. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Solga, Heike. 2014. Education, economic inequality and the promises of the social investment state. *Socio-Economic Review* 12(2): 269–297.
- Soroka, Stuart N. und Christopher Wlezien. 2010. *Degrees of Democracy: Politics, Public Opinion, and Policy*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Stadelmann-Steffen, Isabelle. 2012. Education policy and educational inequality: Evidence from the Swiss laboratory. *European Sociological Review* 28(3): 379–393.
- Streeck, Wolfgang. 1989. Skills and the Limits of Neo-Liberalism: The Enterprise of the Future as a Place of Learning. *Work, Employment & Society* 3(1): 89–104.

- Streeck, Wolfgang. 2012. Skills and Politics: General and Specific. In *The Political Economy of Collective Skill Formation*, Hrsg. Marius R. Busemeyer und Christine Trampusch, 317–352. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Streeck, Wolfgang und Daniel Mertens. 2011. *Fiscal Austerity and Public Investment: Is the Possible the Enemy of the Necessary?* MPIfG Discussion Paper 11/12.
- Thelen, Kathleen. 2003. How Institutions Evolve. In *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences*, Hrsg. James Mahoney und Dietrich Rueschemeyer, 208–240. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thelen, Kathleen. 2004. *How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States and Japan*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Thelen, Kathleen. 2007. Contemporary Challenges to the German Vocational Training System. *Regulation & Governance* 1(3): 247–260.
- Thelen, Kathleen und Marius R. Busemeyer. 2012. Institutional Change in German Vocational Training: From Collectivism toward Segmentalism. In *The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation Systems*, Hrsg. Marius R. Busemeyer und Christine Trampusch, 68–100. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Tippelt, Rudolf und Bernhard Schmidt. Hrsg. 2010. *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trampusch, Christine. 2008. Jenseits von Anpassungsdruck und Lernen: die Europäisierung der deutschen Berufsbildung. *Zeitschrift für Staats- und Europawissenschaften* 6(4): 577–605.
- Trampusch, Christine. 2009. Europeanization and Institutional Change in Vocational Education and Training in Germany and Austria. *Governance* 22(3): 371–397.
- Trampusch, Christine. 2010. Employers, the state and the politics of institutional change: Vocational education and training in Austria, Germany and Switzerland. *European Journal of Political Research* 49: 545–573.
- Voegtle, Eva M., Christoph Knill und Michael Dobbins. 2011. To what extent does transnational communication drive cross-national policy convergence? The impact of the Bologna-process on domestic higher education policies. *Higher Education* 61: 77–94.
- West, Anne und Rita Nikolai. 2013. Welfare regimes and education regimes: Equality of opportunity and expenditure in the EU (and US). *Journal of Social Policy* 42(3): 469–493.
- Willemse, Nienke und Paul de Beer. 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.
- Witte, Johanna. 2006a. Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 48/2006: 21–27.
- Witte, Johanna. 2006b. *Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adoptions of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process*. Twente.
- Wolf, Frieder. 2006. *Die Bildungsausgaben der Bundesländer im Vergleich: Welche Faktoren erklären ihre beträchtliche Variation?* Münster: LIT Verlag.



Wolf, Frieder. 2009. The Division of Labour in Education Funding: A Cross-National Comparison of Public and Private Education Expenditure in 28 OECD Countries. *Acta Politica* 44: 50–73.

Wolf, Frieder und Reimut Zohlnhöfer. 2009. Investing in Human Capital? The Determinants of Private Education Expenditure in 26 OECD Countries. *Journal of European Social Policy* 19(3): 230–244.