

Rita Nikolai

**Die Bildungsausgaben der Schweiz im intra-
nationalen und internationalen Vergleich**

Danksagung

Mit der vorliegenden Arbeit, die im Mai 2006 als Dissertation von der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg angenommen wurde, möchte ich die Gelegenheit nutzen, mich bei einer Vielzahl von Menschen zu bedanken, die mein Promotionsvorhaben unterstützten.

Besonderen Dank bin ich Prof. Dr. Manfred G. Schmidt von der Universität Heidelberg verpflichtet, der mir die Möglichkeit bot, in seinem Forschungsprojekt „Die Bildungsausgaben im internationalen Vergleich“ mitzuarbeiten und mich in der Erstellung meiner Dissertation mit viel Rat, konstruktiver Kritik und Motivation unterstützte. Vieles von dem, was ich wissenschaftlich während meiner Studienzeit in Heidelberg und während meiner Promotionsphase lernte, verdanke ich ihm. Ebenso geht mein Dank an Prof. Dr. Uwe Wagschal für seine Bereitschaft meine Dissertation als Zweitgutachter zu betreuen. Danken möchte ich der Deutschen Forschungsgemeinschaft, die mit der Finanzierung des Forschungsprojektes einen finanziellen Rahmen für mein Promotionsvorhaben bot.

Mein Dank geht auch an eine Vielzahl von Personen am Institut für Politische Wissenschaft der Universität Heidelberg: Zu der angenehmen und fruchtbaren Arbeitsatmosphäre im Forschungsprojekt trugen meine beiden Projektkollegen Dr. Marius R. Bussemeyer und Dr. Frieder Wolf bei. Ideen und Ratschläge fand ich auch bei Dr. Reimut Zohlnhöfer und Tobias Ostheim. Unterstützung bei der Datenerfassung und Literaturrecherche boten die wissenschaftlichen Hilfskräfte Falk Bartscherer, Urs Bürki, Saskia Groh, Benjamin Scheuermann und Julia Schulz. Für Hilfen bei administrativen Fragen und aufmunternde Worte danke ich Ingeborg Zimmermann. Mein Dank geht auch an die vielen hier namentlich nicht erwähnten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter am Institut für Politische Wissenschaft mit deren Unterstützung ich in einer angenehmen Arbeitsatmosphäre forschen konnte.

Für die methodischen Fragen möchte ich Prof. Dr. Bernhard Kittel danken, der mit seinem Lehrgang an der Essex Summer School der Universität von Colchester/England im Sommer 2005 wichtige Impulse für die Dissertation gab.

Meinen Großeltern, meiner Mutter, meinen beiden Schwestern und meinen Freunden sei gedankt für die vielen aufmunternden Worte und Unterstützung.

Die Fertigstellung einer Dissertation verlangt viel Durchhaltevermögen, die ohne die Unterstützung meines Lebensgefährten Ralf Herold nicht möglich gewesen wäre. Ihm möchte ich für die vielen Augenblicke des Mutzusprechens, der von Zeit zu Zeit notwendigen Ablenkung vom Promotionsalltag, die neue Ideen ermöglichten und Kraft gaben, danken. Die Schrift sei daher ihm gewidmet.

Berlin, im Mai 2007

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Inhaltsverzeichnis | 5 |
| Abbildungsverzeichnis | 9 |
| Tabellenverzeichnis | 11 |
| 1 Einleitung | 15 |
| <hr/> | |
| 1.1 Fragestellung | 15 |
| 1.2 Relevanz der Studie: Der Forschungsstand zu den Bildungsausgaben und Begründung für die Fallauswahl der Schweiz | 16 |
| 1.3 Eingrenzung des Forschungsgegenstandes, die Datenbasis und die Methode | 22 |
| 1.4 Gliederung | 24 |
| 2 Die Bildungsausgaben in der Theorie | 27 |
| <hr/> | |
| 2.1 Politikerbe | 27 |
| 2.2 Die sozioökonomische Schule und soziokulturelle Faktoren | 30 |
| 2.2.1 Ökonomische Bestimmungsfaktoren | 30 |
| 2.2.2 Demographische Bestimmungsfaktoren | 33 |
| 2.2.3 Religiös-konfessionelle Determinanten | 37 |
| 2.2.4 Anteil der Industriebeschäftigten | 38 |
| 2.3 Ausgabengrößen und Gestaltungsparameter im Bildungswesen | 39 |
| 2.4 Programmkonkurrenz und Finanzierungsbedingungen | 41 |
| 2.5 Politisch-institutionelle Faktoren | 47 |
| 2.5.1 Die Rolle von gegenmajoritären Institutionen | 48 |
| 2.5.2 Föderalismus und Dezentralisierung | 51 |
| 2.5.3 Die Rolle der Direktdemokratie | 58 |

| | |
|--|----|
| 2.6 Parteiendifferenzlehre | 62 |
| 2.7 Machtressourcen organisierter Interessen | 66 |
| 2.8 Internationale Hypothese | 68 |

3 Die öffentlichen Bildungsausgaben der Schweiz im interkantonalen Vergleich **73**

| | |
|---|-----|
| 3.1 Die Entwicklung des Bildungssystems – Ein geschichtlicher Überblick | 74 |
| 3.2 Das Bildungswesen in der Schweiz | 78 |
| 3.2.1 Die Bundeskompetenzen im Bildungswesen | 78 |
| 3.2.2 Die Kompetenzen der Kantone und der Gemeinden im Bildungswesen | 83 |
| 3.2.3 Die Zusammenarbeit und Schulkoordination zwischen den Kantonen | 90 |
| 3.3 Die Finanzierung im Bildungswesen | 100 |
| 3.3.1 Die öffentliche Bildungsfinanzierung | 100 |
| 3.3.2 Die private Bildungsfinanzierung | 106 |
| 3.4 Die Variation der öffentlichen Bildungsausgaben der Kantone | 108 |
| 3.5 Die Bestimmungsfaktoren der öffentlichen Bildungsausgaben im kantonalen Vergleich | 115 |
| 3.5.1 Politikerbe | 118 |
| 3.5.2 Sozioökonomische und soziodemographische Variablen | 120 |
| 3.5.3 Staat-Markt-Arbeitsbeziehung und Programmkonkurrenz | 131 |
| 3.5.4 Finanzierungsbedingungen | 134 |
| 3.5.5 Politisch-institutionelle Faktoren | 140 |
| 3.5.6 Parteiendifferenz | 146 |
| 3.5.7 Frauenerwerbsquote | 148 |
| 3.6 Zusammenfassung der Befunde des intranationalen Vergleichs | 149 |

4 Die öffentlichen Bildungsausgaben im internationalen Vergleich der alten und neuen OECD-Mitgliedstaaten **153**

| | |
|--|-----|
| 4.1 Die Deskription der öffentlichen Bildungsausgaben im OECD-Vergleich | 153 |
| 4.2 Die Erklärungsfaktoren für die öffentlichen Bildungsausgaben im internationalen Vergleich der alten und neuen OECD-Mitgliedstaaten | 166 |
| 4.2.1 Politikerbe | 169 |
| 4.2.2 Sozioökonomische, soziodemographische und soziokulturelle Erklärungsfaktoren | 173 |
| 4.2.3 Staat-Markt-Arbeitsteilung | 181 |
| 4.2.4 Programmkonkurrenz und Finanzierungsbedingungen | 189 |
| 4.2.5 Politisch-institutionelle Faktoren | 201 |
| 4.2.6 Berufsausbildung | 208 |
| 4.2.7 Parteieneffekte | 210 |
| 4.2.8 Sonstige Bestimmungsfaktoren | 219 |
| 4.2.9 Zwischenfazit: Die Befunde der Analyse der öffentlichen Bildungsausgaben | 223 |
| 4.3 Die Erklärungsfaktoren der sektoralen Bildungsausgaben | 227 |
| 4.3.1 Die Bestimmungsfaktoren für den Primar-, Sekundar und postsekundären nicht-tertiären Bildungsbereich | 228 |
| 4.3.2 Die Bestimmungsfaktoren für den tertiären Bildungsbereich | 232 |
| 4.3.3 Zwischenfazit: Befunde aus der Analyse der sektoralen öffentlichen Bildungsausgaben | 238 |
| 4.4 Erklärungsfaktoren der privaten Bildungsausgaben | 240 |
| 4.5 Zusammenfassung der Befunde aus der Analyse der öffentlichen und privaten Bildungsausgaben | 250 |

5 Zusammenfassung und Folgerungen **255**

| | |
|--|-----|
| 5.1 Abgleich der Befunde aus dem intranationalen und internationalen Vergleich | 255 |
|--|-----|

| | |
|--|------------|
| 5.2 Anwendung der Befunde des internationalen Vergleichs der öffentlichen Bildungsausgaben auf den Fall der Schweiz | 264 |
| 5.3 Ausblick auf die zukünftige Entwicklung der Bildungsausgaben | 267 |
| 6 Anhang | 269 |
| <hr/> | |
| 6.1 Ausgabengrößen im intranationalen Vergleich der Schweiz | 269 |
| 6.2 Ausgabengrößen im internationalen Vergleich | 272 |
| 6.3 Bivariate Analysen im interkantonalen und internationalen Vergleich | 277 |
| 6.4 Anmerkungen zur Modellspezifikation | 281 |
| 6.5 Modellspezifikationen im Vergleich der Schweizer Kantone | 294 |
| 6.6 Modellspezifikationen im Vergleich der 28 OECD-Mitgliedstaaten | 309 |
| 6.7 Residuendiagnostik | 324 |
| 6.7.1 Residuendiagnostik des intranationalen Vergleichs der 26 Schweizer Kantone | 324 |
| 6.7.2 Residuendiagnostik des internationalen Vergleichs der 28 O- ECD-Staaten | 325 |
| 6.8 Anmerkungen zum Datenbereinigungsverfahren | 328 |
| 6.9 Verzeichnis der Schlüsselvariablen und Angaben zur Datenbasis | 329 |
| 7 Literaturverzeichnis | 335 |
| <hr/> | |

Abbildungsverzeichnis

| Abbildung | Bezeichnung | Seite |
|-------------------------|--|--------------|
| Abbildung 3.3.1: | Die Verteilung der öffentlichen Bildungsausgaben zwischen Bund, Kantonen und Gemeinden im Zeitraum 1960-2002 | 101 |
| Abbildung 3.3.2: | Die Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP in den Jahren 1970-2002 | 102 |
| Abbildung 3.3.3: | Die Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgabenquote nach Bildungsstufen 1960-2002 (Entwicklung in konstanten Preisen 1990=100) | 103 |
| Abbildung 3.3.4: | Die Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben nach Bildungsstufen 1990-2002 (Entwicklung in konstanten Preisen 1990=100) | 104 |
| Abbildung 3.4.1: | Die öffentlichen Bildungsausgaben der Kantone und Gemeinden in Prozent des kantonalen Volkseinkommens für das Jahr 2002 (nach Abzug der Bundesbeiträge) | 109 |
| Abbildung 3.4.2: | Die Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens in Prozentpunktdifferenzen für das Jahr 2002 gegenüber dem Jahr 1980 und dem Jahr 1990 | 110 |
| Abbildung 3.4.3: | Die öffentlichen Bildungsausgaben der Kantone und Gemeinden pro Schüler in Relation zum kantonalen Volkseinkommen pro Kopf für das Jahr 2002 (nach Abzug der Bundesbeiträge) | 111 |
| Abbildung 3.4.4: | Klassengröße in der Primar- und Sekundarstufe für das Jahr 2002 | 113 |
| Abbildung 3.4.5: | Der Anteil der Schüler an den 5-29-Jährigen und der Anteil der Schüler in der Berufslehre an den 15-19-Jährigen für das Jahr 2002 | 114 |
| Abbildung 3.4.6: | Der Anteil der Studierenden an den 20-29-Jährigen für das Jahr 2002 nach Hochschulkantonen und nach Wohnortkantonen vor Beginn des Hochschulstudiums | 115 |
| Abbildung 3.5.1: | Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens 1980 und der Veränderungsrate 1980-2002 | 119 |
| Abbildung 3.5.2: | Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben pro Schüler und dem kantonalen Volkseinkommen pro Kopf 2002 | 121 |
| Abbildung 3.5.3: | Zusammenhang zwischen den Hochschulausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens und dem Anteil der Studierenden an der Wohnbevölkerung 2002 | 127 |
| Abbildung 3.5.4: | Zusammenhang zwischen der Sozialleistungsquote und den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens für das Jahr 2002 | 133 |
| Abbildung 3.5.5: | Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens und den Steuereinnahmen | 135 |
| Abbildung 3.5.6: | Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens und der Finanzausgleichswirkung 2002 | 138 |
| Abbildung 4.1.1: | Die öffentlichen und privaten Bildungsausgaben in Prozent des BIP für das Jahr 2002 | 154 |
| Abbildung 4.1.2: | Die öffentlichen und privaten Bildungsausgaben in Prozent des BIP für Primär-, Sekundär- und post-sekundäre nicht tertiäre Bildung im Jahr 2002 | 156 |

| | | |
|--------------------------|--|-----|
| Abbildung 4.1.3: | Die öffentlichen und privaten Bildungsausgaben in Prozent des BIP für den Tertiärsektor im Jahr 2002 | 157 |
| Abbildung 4.1.4: | Die öffentlichen und privaten Bildungsausgaben pro Schüler/Student in kaufkraftbereinigten US-Dollar im Jahr 2002 | 158 |
| Abbildung 4.1.5: | Die öffentlichen und privaten Bildungsausgaben pro Schüler/Student in Relation zum BIP pro Kopf im Jahr 2002 | 160 |
| Abbildung 4.1.6: | Der relative Anteil der öffentlichen Quellen in allen Bildungssektoren und in der Tertiärbildung für das Jahr 2002 | 161 |
| Abbildung 4.1.7: | Die öffentlichen Bildungssubventionen in Prozent des BIP an private Haushalte in einzelnen Bildungssektoren für das Jahr 2002 | 163 |
| Abbildung 4.1.8: | Der Anteil der Personalausgaben an den laufenden Ausgaben in den einzelnen Bildungsbereichen für das Jahr 2002 | 165 |
| Abbildung 4.2.1: | Ausgabenquote zu Beginn der 1990er Jahre und die durchschnittliche Veränderungsrate der Bildungsausgabenquote 1992-2002 („First Differences“) | 172 |
| Abbildung 4.2.2: | Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP und dem BIP pro Kopf (Durchschnitt 1990-2002) | 174 |
| Abbildung 4.2.3: | Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP 2002 und dem Anteil der Protestanten an der Bevölkerung um 1900 | 180 |
| Abbildung 4.2.4: | Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP und den Sozialausgaben in Prozent des BIP (Durchschnitt 1990-2002) | 182 |
| Abbildung 4.2.5: | Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP und dem Etatisierungsgrad in Prozent des BIP für das Jahr 2002 | 186 |
| Abbildung 4.2.6: | Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP und den privaten Bildungsausgaben in Prozent des BIP für das Jahr 2002 | 189 |
| Abbildung 4.2.7: | Die Entwicklung der öffentlichen Bildungs- und Sozialausgaben sowie die Relation der Sozial- zu den öffentlichen Bildungsausgaben in Schweden, Deutschland, den USA, Schweiz, Polen und Südkorea in den Jahren 1990-2002 | 191 |
| Abbildung 4.2.8: | Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP und dem allgemeinen Steueraufkommen für das Jahr 2002 | 200 |
| Abbildung 4.2.9: | Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP und dem Schmidt'schen Vetoindex für das Jahr 2002 | 202 |
| Abbildung 4.2.10: | Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP und dem Anteil der Ausgaben der lokalen Regierungsebenen an den Gesamtausgaben im Jahr 2002 | 207 |
| Abbildung 4.2.11: | Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP und der Regierungsbeteiligung sozialdemokratischer Parteien (Durchschnitt 1990-2002) | 212 |
| Abbildung 4.2.12: | Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP und der Regierungsbeteiligung säkular-konservativer Parteien (Durchschnitt 1990-2002) | 214 |

| | | |
|--------------------------|--|-----|
| Abbildung 4.2.13: | Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP und der Regierungsbeteiligung liberaler Parteien (Durchschnitt 1990-2002) | 215 |
| Abbildung 4.2.14: | Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP und der Frauenerwerbsquote im Jahr 2002 | 221 |
| Abbildung 4.2.15: | Streudiagramm der Residuen und Vorhersagewerte des Basismodells zur Bildungsausgabenquote der 28-OECD-Mitgliedstaaten, 1990-2002 (mit Ländernamen) | 226 |
| Abbildung 4.2.16: | Streudiagramm der Residuen und Vorhersagewerte des Basismodells zur Bildungsausgabenquote der 28-OECD-Mitgliedstaaten, 1990-2002 (mit Jahreszahlen) | 227 |
| Abbildung 4.4.1: | Die Entwicklung der privaten Bildungsausgabenquote in ausgewählten OECD-Ländern, 1990-2002 | 241 |
| Abbildung 4.4.2: | Private Bildungsausgaben nach Bildungssektoren im OECD-28-Ländervergleich 2002 | 242 |
| Abbildung 4.4.3: | Private Bildungsausgabenquote 2002 und die Regierungsbeteiligung einzelner Parteienfamilien (Durchschnitt 1990-2002) | 249 |
| Abbildung 6.7.1: | Streudiagramm der Residuen und Vorhersagewerte des Basismodells der öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens | 324 |
| Abbildung 6.7.2: | Streudiagramm der Residuen und Vorhersagewerte des Basismodells der öffentlichen Bildungsausgaben pro Schüler | 326 |
| Abbildung 6.7.3: | Streudiagramm der Residuen und Vorhersagewerte des Basismodells zu den öffentlichen Bildungsausgaben pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf | 327 |

Tabellenverzeichnis

| Tabelle | Bezeichnung | Seite |
|-----------------------|---|--------------|
| Tabelle 2.1: | Übersicht über die Hypothesen für den intrastaatlichen und internationalen Vergleich der öffentlichen Bildungsausgaben | 70 |
| Tabelle 3.2.1: | Überblick über die Verwaltungsstrukturen der einzelnen Bildungsstufen und des Gesamtbildungssystems | 89 |
| Tabelle 3.3.1: | Die Verteilung der öffentlichen Bildungsausgaben auf die einzelnen Bildungsstufen zwischen Bund, Kantonen und Gemeinden für das Jahr 2002 | 105 |
| Tabelle 3.3.2: | Die Verschränkung der Kompetenzen im Schweizer Bildungswesen in den einzelnen Bildungsstufen | 106 |
| Tabelle 3.5.1: | Erweitertes Modell aus der kombinierten Längs- und Querschnittsanalyse der öffentlichen Bildungsausgabenquote in den 26 Kantonen der Schweiz, 1980-2002 | 117 |
| Tabelle 4.2.1: | Basismodell aus der kombinierten Längs- und Querschnittsanalyse der öffentlichen Bildungsausgabenquote in den 28-OECD-Mitgliedstaaten, 1990-2002 | 168 |

| | | |
|-----------------------|---|-----|
| Tabelle 4.2.2: | Determinanten der öffentlichen Bildungsausgabenquote in Niveau und Veränderung: Modellspezifikationen zur Programmkonkurrenz, 1990-2002, 28 OECD-Länder | 195 |
| Tabelle 4.2.3: | Grad der Finanzautonomie der nachgeordneten Verwaltungsebenen | 204 |
| Tabelle 4.3.1: | Determinanten der primären, sekundären und postsekundären nicht-tertiären und den tertiären sowie den tertiären öffentlichen Bildungsausgaben, 1991-2002 | 229 |
| Tabelle 4.3.2: | Übersicht über den Schwerpunkt der öffentlichen Finanzierung für den primären, sekundären und nicht tertiären postsekundären Bildungssektor 2000 | 231 |
| Tabelle 4.3.3: | Übersicht über den Schwerpunkt der öffentlichen Finanzierung für den tertiären Sektor für das Jahr 2000 | 237 |
| Tabelle 4.4.1: | Ergebnisse der Querschnittsanalysen der privaten Bildungsausgaben für alle Bildungsbereiche (Durchschnitt 1998-2002) und für den tertiären Bildungsbereich im Jahr 2002 | 243 |
| Tabelle 5.1: | Übersicht über die Bestätigung der Hypothesen im intrastaatlichen und internationalen Vergleich | 261 |
| Tabelle 6.1.1: | Finanzmittel der Schweizer Universitäten im Jahr 2002 | 269 |
| Tabelle 6.1.2: | Finanzierungsquellen für die Fachhochschulen, Universitäten und die Eidgenössischen Technischen Hochschulen (2002) | 269 |
| Tabelle 6.1.3: | Die intranationale Verteilung der öffentlichen Bildungsausgaben in verschiedenen Messgrößen für das Jahr 2002 | 270 |
| Tabelle 6.1.4: | Der Anteil der laufenden und investitiven Ausgaben an den öffentlichen Bildungsausgaben für das Jahr 2001 | 271 |
| Tabelle 6.2.1: | Öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Prozent des BIP (2002) | 272 |
| Tabelle 6.2.2: | Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler und pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf (2002) | 273 |
| Tabelle 6.2.3: | Die Ausgaben für die Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien 2002 | 274 |
| Tabelle 6.2.4: | Die Lehrergehälter für das Jahr 2002 | 275 |
| Tabelle 6.2.5: | Die Anzahl der Schüler pro Computer (2002) und die durchschnittliche Klassengröße (2002) | 276 |
| Tabelle 6.3.1: | Determinanten der öffentlichen Bildungsausgaben im Vergleich der Schweizer Kantone, bivariate Zusammenhänge (Durchschnitt 1990-2002) | 277 |
| Tabelle 6.3.2: | Determinanten der öffentlichen Bildungsausgaben im Vergleich der 28-OECD-Staaten, bivariate Zusammenhänge (Durchschnitt 1990-2002) | 278 |
| Tabelle 6.5.1: | Hintereinandergeschaltete Querschnittsregressionen für die Bildungsausgabenquote in den 26 Schweizer Kantonen, 1983-2002 (Vier-Jahres-Periodendurchschnitte) | 294 |
| Tabelle 6.5.2: | OLS-Regression des Basismodells der öffentlichen Bildungsausgabenquote mit und ohne zeitverzögerte abhängige Variable („Lagged Dependent Variable“ - LDV) in den 26 Schweizer Kantonen pro Periode, 1980-2002 | 295 |
| Tabelle 6.5.3: | Gepoolte Zeitreihenmodelle für die Bildungsausgabenquote in den 26 | 296 |

| | | |
|------------------------|---|-----|
| | Schweizer Kantonen, 1980-2002 | |
| Tabelle 6.5.4: | Gepoolte Zeitreihenmodelle für die Bildungsausgabenquote in den 26 Schweizer Kantonen, 1980-1990 | 297 |
| Tabelle 6.5.5: | Gepoolte Zeitreihenmodelle für die Bildungsausgabenquote in den 26 Schweizer Kantonen, 1991-2002 | 298 |
| Tabelle 6.5.6: | Gepoolte Zeitreihenmodelle für die Bildungsausgaben pro Schüler und pro Schüler in Relation zum kantonalen Volkseinkommen pro Kopf in den 26 Schweizer Kantonen, 1980-2002 | 299 |
| Tabelle 6.5.7: | Gepoolte Zeitreihenmodelle für die Bildungsausgaben pro Kopf in den 26 Schweizer Kantonen, 1980-2002 | 300 |
| Tabelle 6.5.8: | Gepoolte Zeitreihenmodelle für die Veränderung der öffentlichen Bildungsausgabenquote in den 26 Schweizer Kantonen, 1980-2002 | 301 |
| Tabelle 6.5.9: | Autoregressive Modellspezifikationen zum erweiterten Modell der Bildungsausgabenquote in den 26 Kantonen, 1980-2002 | 302 |
| Tabelle 6.5.10: | Fixed-Effects-Analyse zum Basismodell der Bildungsausgabenquote in den 26 Schweizer Kantonen, 1980-2002 | 303 |
| Tabelle 6.5.11: | Jack-Knife-Analyse zum breiten Modell der Bildungsausgabenquote in den 26 Schweizer Kantonen, 1980-2002 | 305 |
| Tabelle 6.5.12: | Determinanten der sektoralen öffentlichen Bildungsausgaben in den Schweizer Kantonen, 1980-2002 | 308 |
| Tabelle 6.6.1: | Hintereinander geschaltete Querschnittsregressionen zur öffentlichen Bildungsausgabenquote, 28-OECD-Mitgliedstaaten, 1991-2002 | 309 |
| Tabelle 6.6.2: | OLS-Regression des Basismodells der öffentlichen Bildungsausgabenquote mit und ohne zeitverzögerte abhängige Variable („Lagged Dependent Variable“ - LDV), 28 OECD-Mitgliedstaaten, 1990-2002 | 310 |
| Tabelle 6.6.3 | Korrelation zwischen den Bestimmungsfaktoren des Basismodells | 311 |
| Tabelle 6.6.4: | Gepoolte Zeitreihenmodelle für die öffentliche Bildungsausgabenquote, 1990-2002, 28-OECD-Staaten, Teil 1 | 312 |
| Tabelle 6.6.5: | Gepoolte Zeitreihenmodelle für die öffentliche Bildungsausgabenquote, 1990-2002, 28-OECD-Staaten, Teil 2 | 313 |
| Tabelle 6.6.6: | Gepoolte Zeitreihenmodelle für die öffentliche Bildungsausgabenquote, 1990-2002, 28-OECD-Staaten, Teil 3 | 314 |
| Tabelle 6.6.7: | Gepoolte Zeitreihenmodelle für die Veränderung der öffentlichen Bildungsausgabenquote, 1990-2002, 28-OECD-Staaten | 315 |
| Tabelle 6.6.8: | Gepoolte Zeitreihenmodelle für die öffentlichen Bildungsausgaben pro Schüler und pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf, 1990-2002, 28-OECD-Staaten | 316 |
| Tabelle 6.6.9: | Autoregressive Modellspezifikationen zum Basismodell der Bildungsausgabenquote, 28 OECD-Mitgliedstaaten, 1990-2002 | 317 |
| Tabelle 6.6.10: | Fixed-Effects-Analyse zum Basismodell der Bildungsausgabenquote, 28 OECD-Mitgliedstaaten, 1990-2002 | 318 |
| Tabelle 6.6.11: | Jack-Knife-Analyse zum Basismodell der Bildungsausgabenquote, 28 OECD-Mitgliedstaaten, 1990-2002 | 319 |
| Tabelle 6.6.12: | Determinanten der primären, sekundären und postsekundären nicht-tertiären und tertiären öffentlichen Bildungsausgaben, 28 OECD-Staaten, 1991-2002 | 322 |

| | | |
|------------------------|--|-----|
| Tabelle 6.6.13: | Determinanten der tertiären öffentlichen Bildungsausgaben, 28 OECD-Staaten, 1991-2002 | 323 |
| Tabelle 6.9.1: | Überblick über die verwendeten abhängigen und unabhängigen Variablen im interkantonalen Vergleich der Schweizer Bildungsausgaben | 329 |
| Tabelle 6.9.2: | Überblick über die verwendeten abhängigen und unabhängigen Variablen im internationalen Vergleich der 28 OECD-Staaten | 331 |

1 Einleitung

1.1 Fragestellung

Bildung ist in den letzten Jahren zu einem Schlüsselthema der politischen Debatte geworden. Nicht zuletzt im Anschluss an die Ergebnisse der Pisa-Studie ist die Bildungspolitik in vielen Ländern in den Blickpunkt der Öffentlichkeit gerückt. Neben einer niedrigen Inflation und soliden öffentlichen Finanzen, sieht die OECD in den Zuwächsen des Humankapitals den Schlüssel für Wohlstand und Wettbewerbsfähigkeit (OECD 2005: 178). Dabei stellen Ausgaben für Bildung eine Investition dar, die zur Stärkung des Humankapitals beitragen können. Der Blick auf die Bildungsausgaben im OECD-Vergleich verrät hierbei eine beträchtliche Variation der öffentlichen, privaten und sektoralen Bildungsausgaben. Hohe Bildungsausgaben in Relation zum Bruttoinlandsprodukt lassen sich dabei vor allem in den USA, den skandinavischen Ländern und in Südkorea beobachten. Ein anderes Bild ergibt sich bei den Pro-Schüler-Ausgaben bzw. den Pro-Schüler-Ausgaben in Relation zum Bruttoinlandsprodukt pro Kopf, in diesen Messgrößen ist die Schweiz Spitzenreiter. Die Schweiz, die ansonsten eher für ihren schlanken Staat bekannt ist, zählt auch bei den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP zur Gruppe der Länder, die überdurchschnittlich viel in ihr Bildungswesen investieren.

Die vorliegende Arbeit fragt nach den Ursachen für die im internationalen Vergleich überdurchschnittlich hohen Bildungsausgaben in der Schweiz. Die zentrale Fragestellung lautet daher: Warum ist der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben in Relation zum Bruttoinlandsprodukt in der Schweiz überdurchschnittlich hoch und warum gehört die Schweiz zum Spitzenreiter bei den Bildungsausgaben pro Schüler bzw. pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf? Zur Beantwortung dieser Frage nimmt die vorliegende Arbeit zwei Analyseschritte vor. Zunächst werden unter Zuhilfenahme der Hypothesen, die weitgehend der wohlfahrtsstaatlichen politikwissenschaftlichen Forschung entnommen werden, mittels einem intranationalem Vergleich die Bildungsausgaben der Schweizer Kantone untersucht. Ziel ist es hierbei die Rolle von sozioökonomischen, politisch-kulturellen, politisch-institutionellen und parteipolitischen Bestimmungsfaktoren für die Variation der Bildungsausgaben in den Schweizer Kantonen zu

beleuchten. Auch sollen die Wirkungen der politischen Erblast, die Theorie von den Machtressourcen organisierter Interessen und die internationale Hypothese auf die Bildungsausgaben untersucht werden. In einem zweiten Schritt werden die Bildungsausgaben im OECD-Ländervergleich analysiert. Vorrangiges Erkenntnisinteresse ist hierbei, ob die Bestimmungsfaktoren der Bildungsausgaben im internationalen Vergleich die Befunde des intranationalen Vergleichs der Schweizer Kantone bestätigen können. Ein Ziel der Studie ist es auch, eine Brücke zwischen der international und subnational vergleichenden Politikwissenschaft zu schlagen.

1.2 Relevanz der Studie: Der Forschungsstand zu den Bildungsausgaben und Begründung für die Fallauswahl der Schweiz

Der politikwissenschaftliche internationale Vergleich der Bildungsausgaben steckt bislang noch in den Kinderschuhen. Bis heute gibt es kaum systematisch vergleichende Untersuchungen über die Variation der Bildungsausgaben im internationalen Vergleich. Während es für die Betrachtung der Sozialausgaben eine Fülle von Studien gibt, hat die Politikwissenschaft die Analyse zu den Bestimmungsfaktoren der Bildungsausgaben bislang eher stiefmütterlich behandelt. Die sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen, wie die Soziologie und die Wirtschaftswissenschaften haben sich dagegen intensiver mit dem Feld der Bildungspolitik auseinandergesetzt.¹ Zu den wenigen politikwissenschaftlichen Studien, die in der vorliegenden Arbeit als Ausgangspunkt dienen, gehören besonders die Arbeiten von Castles, der die Bildungsausgaben im Industrieländervergleich in den Blickwinkel genommen hat (Castles 1998).² Zu Castles Befunden

¹ Die Frage der Bildungsarmut und Bildungsgerechtigkeit behandeln Allmendinger 1999, Allmendinger/Leibfried 2002, 2003. Zur soziologischen Bildungsforschung vgl. Allmendinger/Aisenbrey 2002. Die Entwicklung der Bildungspartizipation untersuchten Schneider sowie Boli, Ramirez et al. (Schneider 1982; Boli/Ramirez/Meyer 1985). Intensiv setzen sich die Wirtschaftswissenschaften mit der Humankapitaltheorie auseinander (Timmermann 2002).

² Ausschließlich mit Bestimmungsfaktoren der Bildungsausgaben beschäftigte sich Castles in seinem Aufsatz von 1989 (Castles 1989). In seinem breiter angelegtem Industrieländervergleich der Staatstätigkeit wurden die Bildungsausgaben nur in einem Kapitel behandelt (Castles 1998). In zwei weiteren Aufsätzen testete Castles den Einfluss von Parteien und der konfessionellen Zusammensetzung eines Landes auf die Variation der Bildungsausgaben (Castles 1982; 1994). Die Analysen von Castles bergen jedoch einige Schwächen. Zum einen stützen sich die Befunde lediglich auf Querschnitts- und einzelne Längsschnittanalysen. Zum zweiten nutzte Castles in seinen Analysen nur einen eingeschränkten Katalog von Hypothesen, die die Theorien der vergleichenden Staatstätigkeitsforschung zur Verfügung stellen. Ebenso wenig untersuchte Castles bislang die Variation der privaten Bildungsausgaben.

gehören politische und kulturelle Bestimmungsfaktoren, die das Niveau der Bildungsausgaben erklären. Castles zufolge gehen höhere Bildungsausgaben mit einer starken linken Regierungsbeteiligung, hoch organisierten Gewerkschaften und einer wachsenden Nachfrage nach Bildungsdienstleistungen – operationalisiert als Anteil der Bevölkerungsgruppe im Ausbildungsalter – einher. Das Wagnersche Gesetz der steigenden Staatsausgaben konnte lediglich für die Bildungsausgaben pro Kopf eine Bestätigung finden, jedoch nicht für die Bildungsausgaben in Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP) (Castles 1998: 441f.). Die konfessionelle Zusammensetzung eines Landes nimmt ebenfalls Einfluss auf die Bildungsausgaben. So ist ein höherer Anteil der katholischen Bevölkerung eines Landes mit niedrigeren Bildungsausgaben assoziiert. In seinen Studien untersuchte Castles jedoch nicht nur die Höhe der Bildungsausgaben, sondern nahm auch den Wandel der Bildungsausgaben von 1960 bis zu Beginn der 1990er Jahre in Blick. Auch hier kann eine überdurchschnittliche Bildungsnachfrage und eine überdurchschnittlich starke Regierungsbeteiligung von Linksparteien das Wachstum der Bildungsausgaben erklären. Besonders hoch war das Wachstum in den Ländern, die zu Beginn der Untersuchungsperiode im Jahr 1960 unterdurchschnittlich in ihr Bildungswesen investierten. Somit ließen sich für die Entwicklung der Bildungsausgaben Aufholprozesse beobachten. Anders als beim Niveau der Bildungsausgaben konnte Castles für den Wandel der Bildungsausgaben auch politisch-institutionelle Einflussfaktoren nachweisen. Institutionelle Begrenzungen der Mehrheitsherrschaft wie etwa ein föderalistischer Staatsaufbau sind Castles Analysen zufolge negativ mit dem Wandel der Bildungsausgaben assoziiert.³ Neben einzelnen Länderstudien⁴ und Arbeiten die sich mit den Wirkungen einzelner unabhängiger Variablen auf die Bildungsausgaben als abhängige Variable beschäftigten⁵, nahmen die Vorarbeiten von Schmidt ebenfalls einen Ein-

³ Zur Ausweitung der Wohlfahrtsstaatstypologie von Esping-Andersen auf die Bildungspolitik vgl. Hega/Hokenmaier 2002 und Hokenmaier 2002. Die Rolle von linken Parteien bei der öffentlichen Investition in Humankapital prüften Boix sowie Garrett und Lange (Boix 1997; Garrett/Lange 1991).

⁴ Einzelne Länderstudien untersuchten die Variation der Bildungsausgaben: Zu den Bildungsausgaben in Deutschland siehe Färber 2000, Hetmeier/Weiß 2001, Klemm 2003, Weiß 1999; zu Großbritannien vgl. Glennerster 2001; zu den USA Nelson 1992, Nelson 1996, zum intranationalen Vergleich der Bildungsausgaben in den US-Bundesstaaten vgl. Fernández/Rogerson 2001, Hanushek/Rivkin 1997, Morgan/Kickham/La Plant 2001.

⁵ Die Wirkung von einzelnen unabhängigen Variablen auf die Bildungsausgaben als abhängige Variable nahmen folgende Studien in Blick: zum negativen Effekt demographischer Variablen auf die Höhe der Bildungsausgaben wie der Anteil der Über-65-Jährigen an der Bevölkerung vgl. Poterba 1997; Zu Wirkungen direktdemokratischer Instrumente und Entscheidungsverfahren im US-Bundesstaat Connecticut vgl. Santerre 1989 und Sass 1991. Zu den Auswirkungen der Globalisierung auf die Bildungsausgaben in Lateinamerika vgl. Kaufman/Segura-Ubierno 2001; Zum Vergleich der Entwicklung der Bildungsausga-

fluss auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit und die Hypothesengenerierung (Schmidt 2002a; 2003a; 2004a). Ähnlich wie Castles weist Schmidt der konfessionellen Prägung eines Landes eine große Bedeutung für die Höhe der öffentlichen Bildungsausgaben zu. Hohe Bildungsausgaben sind nach seinen Analysen in protestantisch geprägten mitunter auch in den exkommunistischen Staaten zu finden, in denen dem Staat bei der Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen eine wesentlich größere Rolle zukommt, als in katholisch geprägten Ländern (Schmidt 2002a; 2004a). Als weitere Einflussfaktoren macht Schmidt das Politikerbe der Finanzausstattung, die demographische Nachfrage, die Stärke der Gewerkschaften, die Regierungsbeteiligung von Linksparteien und die Höhe der privaten Bildungsausgaben aus. Besonderen Verdienst kommt den Analysen von Schmidt zu, da diese auf die Bedeutung der institutionellen Finanzierungsbedingungen der Bildungspolitik und Finanzierungskonkurrenzen zwischen Bildungs- und Sozialpolitik hinweisen (Schmidt 2003a; 2004a). Im Gegensatz zur Sozialpolitik kann die Bildungspolitik dabei weniger von mächtigen Sozialversicherungsinstitutionen und einflussreichen Klientelgruppen profitieren.

Während für den internationalen Vergleich auf Vorarbeiten von Castles und Schmidt zurückgegriffen werden kann, fehlen Studien zum intranationalen Vergleich der Bildungsausgaben in föderalistisch verfassten Staaten. Zu den wenigen Studien gehören etwa Wolfs Studie zum deutschen Fall und Busemeyers Arbeiten zum US-Vergleich der Bildungsausgaben (Busemeyer 2006; Wolf 2006). Frühere Studien zu den Bildungsausgaben im interkantonalen Vergleich (Vatter/Freitag 2002, Freitag/Bühlemann 2003, Schaltegger/Feld 2004; Wolter/Grob 2005) konnten die Variation der Bildungsausgaben⁶ auf soziodemographische Komponenten, den Grad der Konsensdemokratie und das Ausmaß dezentraler Entscheidungsstrukturen zurückführen. Direktdemokratische Instrumente, parteipolitische Kräftekonstellationen und organisier-

ben mit dem der Ausgaben für die Alterssicherung im Industrieländervergleich vgl. O'Higgins 1988; Zu den Catch-up-Effekten in Entwicklungsländern siehe Heynemann 2001. Die sektoralen Bildungsausgaben stehen in folgenden Studien im Mittelpunkt: zu den Hochschulausgaben in Ost- und Westeuropa vgl. Jallade 1980; in den EU-Mitgliedsstaaten vgl. Kaiser/Florax et al. 1992. Zur Finanzierungskonkurrenz zwischen Bildungs- und Militärausgaben vgl. Mintz/Huang 1991. Zu den Auswirkungen fiskalischer Dezentralisierung auf die Bildungsausgaben vgl. Cameron/Hofferbert 1974, Landon 1999; Zur Erklärungskraft politischer und sozioökonomischer Determinanten im Most-Dissimilar-Cases-Design vgl. Verner 1979.

⁶ Freitag und Bühlemann verwendeten in ihren Untersuchungen als abhängige Variable die Bildungsausgaben pro Kopf anstelle der Bildungsausgaben in Prozent des Bruttoinlandsprodukts (siehe auch Vatter/Freitag 2002; Schaltegger/Feld 2004). Wolter und Grob betrachteten anstelle der Pro-Kopf-Bildungsausgaben die Bildungsausgaben pro Schüler (Wolter/Grob 2005).

te Interessen blieben dagegen in diesen Analysen ohne Einfluss. Die eher deskriptiven und historiographischen Arbeiten Hegas erklären die institutionelle und finanzielle Variation der Bildungsausgaben in der Schweiz mit der ausgeprägten Dezentralisierung und ethnischen, sprachlichen und religiösen Unterschieden zwischen den Kantonen (Hega 1999a, 1999b; 2001). Für den Schweizer Fall kann festgehalten werden, dass es nicht nur bei den Bildungsausgaben, sondern auch für das Schulwesen der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert an entsprechender Forschungsliteratur fehlt (Badertscher/Grüner 1997: 7f.).⁷ Die einzelnen Studien zum nationalen Vergleich der Bildungsausgaben weisen weitere Schwächen auf: Zum Einen fokussierten sich die angesprochenen Analysen allein auf den intrastaatlichen Vergleich, zum Anderen berücksichtigten diese nur jeweils eine mögliche Messgröße der Bildungsausgaben, vornehmlich die Pro-Kopf-Bildungsausgaben (Freitag/Bühlmann 2003; Wolter/Grob 2005). Die vorliegende Arbeit versteht sich als Weiterführung dieser Untersuchungen. Zum Einem sollen nicht nur die Bestimmungsfaktoren der interkantonalen Variation untersucht werden, sondern ein weiterer Schwerpunkt der Analyse ist es, die Bestimmungsfaktoren der öffentlichen Bildungsausgaben im internationalen Vergleich auch auf ihre Erklärungskraft für den intrastaatlichen Vergleich zu überprüfen. Hierbei soll auch ein besonderes Augenmerk darauf gelegt werden, ob die Erklärungsfaktoren im interkantonalen Vergleich die Position der Schweiz im internationalen Vergleich erklären können. Die knappe Darstellung des Forschungsstandes hat gezeigt, dass sowohl der internationale als auch der intranationale Vergleich der Bildungsausgaben ein noch wenig politikwissenschaftlich bearbeitetes Forschungsfeld darstellen.

Neben der offensichtlichen Forschungslücke bieten sich auch weitere Gründe für die Betrachtung der Bildungsausgaben im interkantonalen Vergleich der Schweizer Kantone an. Für eine Untersuchung der Bildungsausgaben in Gliedstaaten bietet sich die Schweiz nach Vatter als „ein einzigartiges Forschungslabor auf kleinem Raum dar, das ideale Bedingungen für vergleichende politikwissenschaftliche Analysen bietet“ (Vatter 2002a: 17).⁸ Interessant ist die Schweiz deshalb, da sie unter Beobachtern als

⁷ Eine eher historiographische Studie stellt der Ländervergleich Heidenheimers dar, der die Bildungssysteme der Schweiz, von Japan und Deutschland miteinander verglich (Heidenheimer 1997).

⁸ Bis in die Gegenwart nutzen jedoch Politikwissenschaftler den Fundus, den die Schweiz bietet kaum. Ausnahmen hierbei sind Studien von Vatter 2002, Freitag/Vatter 2000, 2004a, Freitag/Bühlmann 2003. So kann die Feststellung von Germann und Weibel bis heute noch gelten, dass die Schweizer Kantone, „zwar die Lieblingkinder der politischen Rhetorik, aber gleichzeitig auch die Stiefkinder der politik- und verwaltungswissenschaftlichen Forschung“ sind (Germann/Weibel 1986: 12). Dies ist umso mehr ver-

das Land gilt, mit dem „most special set of political institutions among European democracies“ (Lane 2001: 2). Folgende Faktoren machen diesen speziellen Mix von politischen Institutionen in der Schweiz aus:

1. Zum einen zählt der Schweizer Bundesstaat im internationalen Vergleich zu den föderalsten und dezentralisiersten Ländern (Lijphart 1999: 38; Linder 1999) mit weitreichenden wirtschafts- und sozialpolitischen Kompetenzen. Kaum ein anderer Bundesstaat weist solch ausgeprägte Kompetenzen und Selbstbestimmungsrechte seiner nachgeordneten Gebietskörperschaften auf wie die Schweiz. Gerade eine Untersuchung der Schweizer Staatstätigkeit bietet interessante Anknüpfungspunkte, da „[...] der Schweizer Bundesstaat über ausgeprägte dezentrale Einnahmen- wie Ausgabenstrukturen verfügt“ (Freitag/Vatter 2004b: 176). Neben Politikfeldern wie Gesundheit, Justiz, Polizeiwesen und der Infrastrukturpolitik besitzen die Kantone besonders in der Bildungspolitik beträchtliche Handlungsspielräume (Vatter 1999: 101ff.).

2. Eine Untersuchung der Schweizer Kantone bietet sich deshalb an, da die 26 Kantone mit ihren unterschiedlichen Gesellschafts- und Wirtschaftsstrukturen und verschiedenen Institutionensystemen nahezu eigenstaatliche Gliedwesen darstellen. So verfügen die Kantone über zahlreiche Eigenschaften und Merkmale eines Staates mit ihren Territorien, den zentralen politischen Institutionen von Exekutive, Legislative und Judikative, den Verfassungen und Rechtsordnungen und vor allem über die schon erwähnten weitreichenden Gesetzgebungs- und Steuerkompetenzen, so dass sie nach Seiler einem kleinen Staat nahekommen. (Seiler 1991: 348). Rokkan bezeichnete die Schweiz sogar als einen „microcosm of Europe due to its cultural, religious and regional diversity“ (zitiert nach Lindner 1994: xii).

3. Die Schweiz ist das Land wo am konsequentesten die Direktdemokratie, sowohl auf nationaler wie subnationaler Ebene, angewendet wird. Die Auswirkungen der Direktdemokratie auf bildungsausgabenpolitische Willenbildungs- und Entscheidungsprozesse können daher besonders gut mittels des Schweizer Falles untersucht werden.

wunderlich, da sich die Schweiz nach Lijphart als Laboratorium besonders eignet: „Because the Swiss cantons are cantons within the same national political system, there are many characteristics which they have in common, and which therefore may be treated as constants. The justification of focusing on the Swiss cantons is especially strong because they are powerful political entities in an unusually decentralized federation. Another advantage is that there are 26 cantons – a sufficient number of cases for statistical analysis.“ (Lijphart 2002: 3)

4. Auch unter methodischen Gesichtspunkten bietet sich die Schweiz als Untersuchungsgegenstand an. Nach dem „most similar cases design“ (Przeworski/Teune 1970) verfügen die Schweizer Kantone auf der einen Seite über ähnliche Strukturelemente, variieren jedoch andererseits aufgrund ihrer heterogenen politischen Strukturen, Prozessen und dezentralen Entscheidungsstrukturen in solch einem Maße, dass sie sich für einen Vergleich der Staatstätigkeit in besonderer Weise eignen. Darüber hinaus verfügt die Schweiz mit ihren 26 Gliedstaaten über eine ausreichende Anzahl von Untersuchungseinheiten für eine statistische Analyse. Nach Vatter liegt die Stärke eines subnationalen Vergleichs darin begründet, dass „bei einem Nationalstaatenvergleich die jeweils spezifischen und einzigartigen Formen, Regeln und Politikmustern und die historisch gewachsenen kulturellen und soziokulturellen Kontexte vertieft werden müssen,“ (Vatter 2002a: 20), wohingegen die Schweizer Kantone trotz ihrer heterogenen politischen Strukturen und Prozesse sich innerhalb einer gemeinsamen Verfassungsstruktur bewegen. Nach Freitag und Vatter variieren die Kantone hinsichtlich ihrer lokalen Autonomie derart, dass sie dem Beobachtern eine „umfassende Analyse der Wirkung unterschiedlichster politischer und institutioneller Fundamente [...]“ (Freitag/Vatter 2004b: 176) bieten können. Intrastaatliche Vergleiche können hierbei Gesetzmäßigkeiten herausarbeiten und die Theoriebildung vorantreiben, die auch dem internationalen Vergleich zugute kommen.

5. Speziell für die Bildungspolitik erscheint die Schweiz als besonders interessanter Fall, da sie als kleines Land mit rund sechseinhalb Millionen Einwohnern „nicht weniger als 26 teils sehr voneinander abweichende Schulorganisationen“ kennt (Egger 1984: 7). Die Vielfalt und Unterschiedlichkeit des Bildungssystems auf regionaler und auch auf kommunaler Ebene machen daher die Schweiz für einen intranationalen Vergleich zu einem interessanten Fall (Hega 1999b: 34).

1.3 Eingrenzung des Forschungsgegenstandes, die Datenbasis und die Methode

Eingrenzung des Forschungsgegenstandes

Der Fokus der Studie liegt auf der komparativen Analyse der Ursachen für die Variation der öffentlichen Bildungsausgaben im intranationalen Vergleich der 26 Schweizer Kantone und im internationalen Vergleich der 28-OECD-Mitgliedstaaten. Den Untersuchungsgegenstand der Arbeit bilden die öffentlichen und die privaten Bildungsausgaben sowie die sektoralen öffentlichen und privaten Bildungsausgaben. Den Schwerpunkt der Analyse sowohl im intranationalen wie internationalen Vergleich bildet der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt, der im weiteren Verlauf der Studie als öffentliche Bildungsausgabenquote abgekürzt bezeichnet wird. Weitere Indikatoren wie die Bildungsausgaben pro Schüler und pro Schüler in Relation zum BIP werden ergänzend in die Analyse einbezogen. Die Grundgesamtheit bilden in der Länderstudie der Schweiz die 26 Kantone, deren Bildungsausgaben in den Jahren 1980 bis 2002 untersucht werden. Da seitens der Eidgenössischen Finanzstatistik keine Angaben zu den privaten kantonalen Ausgaben vorliegen, muss sich die Analyse im interkantonalen Vergleich auf die öffentlichen Bildungsausgaben beschränken. Im zweiten Teil der Arbeit, dem internationalen Vergleich, bilden die 28-OECD-Mitgliedstaaten die Grundgesamtheit. Kürzer ist der Untersuchungszeitraum für den internationalen Vergleich, der die Jahre von 1990 bis 2002 umfasst. Die Datenverfügbarkeit für die neuen Demokratien, darunter die osteuropäischen Staaten und Südkorea, sowie die Schwellenländer Mexiko und die Türkei setzen dem Forschungsdesign diese Grenzen.

In beiden Teilanalysen der Bildungsausgaben geht es um den Vergleich der Policy-Outputs politischer Systeme bzw. der Kantone und weniger um die bildungspolitischen Outcomes. Bildungspolitische Outputs wie etwa international vergleichende Schülerleistungstests (z.B. PISA, TIMMS oder IGLU) werden nur am Rande diskutiert, nicht aber in die Untersuchung einbezogen. Dies mag erstaunen und Einwände hervorrufen, da es sich aber bei der vorliegenden Studie um weitgehendes Forschungsneuland handelt, lässt sich die Einschränkung des Forschungsgegenstandes auf die Bildungsausgaben mit Folgendem begründen: Abgesehen von arbeitsökonomischen Argumenten

muss es bei der politikwissenschaftlichen Analyse eines in dieser Breite bisher kaum erforschten Untersuchungsfeldes zunächst darum gehen, den bildungspolitischen Output in Form der Bildungsausgaben zu ergründen. Als weiteres Argument kann gelten, dass nicht zwangsläufig ein Zusammenhang zwischen den aufgewendeten Mitteln und dem tatsächlichen Ergebnis besteht. Selbst die OECD hat vor diesem Rückschluss in einem ihrer Bildungsberichte gewarnt: „Es wäre irreführend, geringere Ausgaben pro Schüler/Studierenden ganz allgemein mit einer geringeren Qualität des Bildungsangebotes gleichzusetzen.“ (OECD 2003: 220). Schon das Beispiel Finnland zeige, dass die Formel „Mehr Geld = Mehr Bildung“ nicht zu halten ist. Nach Brodberg ist „[...] Bildung in erster Linie eben keine Geldfrage, sondern eine Frage von Qualität [...]“ (Brodberg 2005: 70). Die Zusammenhänge zwischen dem Policy-Output (Ausgaben) und den Outcomes (Leistung der Schüler als Qualitätsstandard) nehmen die Bildungsökonomie und die soziologische Bildungsforschung unter die Lupe. Die Fragestellungen, die die Ökonomie und die Soziologie hierbei untersuchen wie etwa ob Leistungssteigerungen der Schüler auf höhere Bildungsausgaben oder den familiären Hintergrund zurückgeführt werden können oder ob das Bildungssystem in der Lage ist, soziale Ungleichheit auszugleichen, sind dabei keine genuin politikwissenschaftlichen Fragestellungen. Die Qualität der Bildungssysteme kann die politikwissenschaftliche Forschung jedoch nur begrenzt untersuchen. In der Betrachtung der Bildungsausgaben als Policy-Output des politischen Prozesses kann die Politikwissenschaft jedoch ihren komparativen Vorteil ausspielen.

Datenbasis

Die Datengrundlage für die abhängige Variable, die öffentliche Bildungsausgabenquote, bilden die jährlichen Bildungsberichterstattungen der OECD.⁹ Als Datenquelle der abhängigen Variablen für den intrastaatlichen Vergleich dient das jährliche Zahlenwerk

⁹ Für den Zeitraum ab 1990 werden hierfür die OECD-Berichte „Education at a Glance“ herangezogen. Wer weiter zurückgehen will, kann auf ältere OECD-Berichte zurückgreifen. Vgl. OECD (1992): Public Educational Expenditure, Costs and Financing: An Analysis of Trends 1970-1988, Paris und OECD (1985): Social Expenditure 1960-1990. Problems of growth and control, Paris. Veränderungen in der statistischen Abgrenzung der Bildungsausgaben erschweren jedoch die Vergleichbarkeit der Daten vor 1990. Gut vergleichbare Daten liegen sogar erst seit Mitte der 1990er Jahre vor. Auch die Bildungsstatistik der UNESCO ist hier zu nennen, aufgrund der Qualität der Vergleichbarkeit sind jedoch jene der OECD für die abhängige Variable heranzuziehen.

der Eidgenössischen Finanzverwaltung. Die Daten für die unabhängigen Variablen sind einer Vielzahl von fachwissenschaftlichen Beiträgen, statistischen Quellen nationaler wie internationaler Organisationen wie der OECD, UNESCO, den Vereinten Nationen oder dem International Monetary Fund sowie im Fall der Schweiz dem Statistischen Bundesamt der Schweiz und der Eidgenössischen Finanzverwaltung entnommen. Vergleichende fachwissenschaftliche Analysen gehören ebenso zu den Quellen für die unabhängigen Variablen.¹⁰

Methode

Als Auswertungsstrategien sowohl im intrastaatlichen wie internationalen Vergleich dienen bivariate Querschnittsanalysen, Längsschnittuntersuchungen und eine kombinierte Zeitreihen-Querschnittsanalyse. Um die Studie leserfreundlich zu gestalten, werden im Folgenden weniger die Ergebnisse der einzelnen Analysen wiedergegeben, sondern vielmehr eine Darstellung der wichtigsten Bestimmungsfaktoren. Der an den einzelnen Analysen interessierte Leser kann jedoch im Anhang zu den Modellspezifikationen fündig werden. Ebenso wenig wird an dieser Stelle auf die Diskussion der Vor- und Nachteile verschiedener Modellspezifikationen, die von einfachen Regressionen, über autoregressive Modelle bis hin zu Fixed-Effects-Modellen reichen, eingegangen. Eine ausführliche Diskussion dieser Modellspezifikationen und ihre Anwendbarkeit auf die Bildungsausgaben ist im Anhang in Kapitel 6.4 zu finden.

1.4 Gliederung

Den theoretischen Unterbau dieser Arbeit bildet das im Anschluss folgende zweite Kapitel. Darin werden die etablierten komparativen Staatstätigkeitstheorien auf ihre mögliche Relevanz für die Bildungsausgaben diskutiert und Hypothesen zur Dynamik der Bildungsausgaben entwickelt (Schmidt 1993, 2001, 2002e). Im Anschluss an den einleitenden theoretischen Teil dieser Arbeit folgt im dritten Kapitel die Analyse der Bildungsausgaben der Schweiz im kantonalen Vergleich. Eine deskriptive Darstellung des

¹⁰ Einen Überblick über die Datenquellen und die Messung der abhängigen wie unabhängigen Variablen

Bildungssystems, des schweizerischen bildungs(ausgaben)politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesses und des des Systems der Bildungsfinanzierung soll hierbei in den Unterkapiteln 3.1 bis 3.3 als Einstieg in den intranationalen Vergleich der kantonalen Bildungsausgaben dienen. Der quantitative OECD-Ländervergleich der öffentlichen, sektoralen und privaten Bildungsausgaben folgt in Kapitel 4. Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Analyse zu den Bestimmungsfaktoren der Bildungsausgaben im internationalen Vergleich. Das Kapitel 5 vergleicht die Ergebnisse zu den Befunden des internationalen und kantonalen Vergleichs und diskutiert diese auf mögliche bestätigende bzw. widersprechende Befunde. Ebenfalls zur Sprache soll in diesem Kapitel die Zukunft der Bildungsausgaben in der OECD-Welt und im Schweizerischen Fall kommen. Das Kapitel 6, das als Anhang zu der Arbeit gedacht ist, bietet weitere Tabellen zu den einzelnen Ausgabengrößen der Bildungsausgaben, Anmerkungen und Präsentationen der Modellspezifikationen, die Residuendiagnostik und einen Überblick über die abhängigen wie unabhängigen Variablen. Das Literaturverzeichnis in Kapitel 7 schließt die Arbeit ab.

2 Die Bildungsausgaben in der Theorie

In der vergleichenden Staatstätigkeitsforschung (Schmidt 1993, 2000b, 2002e) stehen sechs Theriefamilien bereit, die Erklärungen für die Variation und Entwicklung der Bildungsausgaben bieten können. Im Einzelnen handelt es sich um politisch-institutionalistische Erklärungsansätze, die Parteiendifferenztheorie, die Theorie der Machtressourcen organisierter Interessen, sozioökonomische und -demographische Erklärungsansätze, das Politik-Erbe und internationale Erklärungsansätze. Im Folgenden werden die einzelnen Theorieansätze vorgestellt und im Hinblick auf den Erklärungswert für die empirische Analyse von Bildungsausgaben beleuchtet. Im Anschluss daran werden in Tabelle 2.1 die Hypothesen nochmals zusammengefasst.

2.1 Politikererbe

Dem Theorem des Politikererbes zufolge prägen frühere politische Entscheidungen die aktuelle Staatstätigkeit in einem beträchtlichen Ausmaß (Rose/Davies 1994). Nach Wilensky haben Entscheidungen der Vorperiode hinsichtlich Umfang und Struktur von Budgetentscheidungen einen Einfluss auf das aktuelle Ausgabenverhalten, dem sich Politiker und Beamte in den Ministerien kaum entziehen können (Wildavsky 1964: 3). Einmal eingeschlagene Entwicklungspfade und Strukturentscheidungen prägen die weitere institutionelle Struktur und Entwicklung von Wohlfahrtsstaaten. Wilensky führt dies vor allem auf Routinen im Entscheidungsprozess zurück, demzufolge sich die Politik und auch Beamte in den Ministerien nach der Praxis der Vorperioden richten (Wilensky 1975: 113). Am Beispiel der britischen Politik konnten Rose und Davis aufzeigen, dass in der Regel nach einem Regierungswechsel oder einem Wechsel in einzelnen Regierungssämtern die politischen Programme mehrheitlich zunächst weiterlaufen. Selbst in einem mehrheitsdemokratischen System wie Großbritannien werden rund 95 Prozent der Gesetze der Vorgängerregierungen übernommen. Rose und Davies sprechen hierbei von einem „moving consensus“ (Rose/Davies 1994: 137). Die Budgetausstattung der Vorperioden läuft mehrheitlich weiter, da eine intensive fachliche und politische Prüfung aus zeitlichen Gründen in der Regel nicht erfolgt. Eine besondere Rolle

spielen hierbei auch Interessengruppen und durch ausgabenintensive Politikfelder wie etwa der Sozialpolitik unterstützte Klientelgruppen, die an der Weiterverfolgung etwa von sozialpolitischen Programmen ein großes Interesse haben (Rose/Davies 1994: 21). Die Wählermacht dieser Klientel- und Interessengruppen kann das deutsche Beispiel illustrieren. So leben rund ein Drittel der deutschen Bevölkerung vom und im Wohlfahrtsstaat (Schmidt 1998: 14).

Studien zum Ausgabenverhalten in der Sozialpolitik zeigen, dass das Ausgaben-niveau des Vorjahres, in Form der Sozialausgaben in Prozent des Bruttoinlandsprodukts¹¹, sich als aussagekräftige Variable für die Entwicklung der Sozialausgaben erweist (Schmidt 1997: 162; 2001: 40). Ähnlich wie bei den Sozialausgaben ist bei den Bildungsausgaben von vergleichbaren Effekten auszugehen. Gerade das Bildungswesen mit seiner hohen Personalintensität bietet geringe Veränderungsspielräume des Ausgabenniveaus nach unten. Zu beachten ist, dass das Politikerbe früherer Entscheidungen unterschiedliche Effekte hervorrufen kann, je nachdem ob kurzfristige oder langfristige Entwicklungen betrachtet werden. Vor allem Pierson, aber auch Huber und Stephens, machten darauf aufmerksam, dass frühere Entscheidungen erst nach längerer Zeit Auswirkungen haben könnten, die bei einer alleinigen Konzentration auf kurzfristige Entwicklungen unterschätzt werden könnten (Huber/Stephens 2001a: 8f.; Pierson 2003: 191ff.). In der Analyse der Bildungsausgaben ist es daher notwendig, die Veränderungen der Bildungsausgaben über verschieden lange Zeiträume zu betrachten. Zu erwarten ist, dass ein einmal eingeschlagener Weg der Bildungsfinanzierung sich auch auf die weitere Entwicklung der Bildungsausgaben auswirkt. Die These von der Pfadabhängigkeit früherer Entscheidungen könnte auch auf die Bildungspolitik zutreffen. Zu vermuten ist, dass die Bildungsausgaben zu Beginn der Untersuchungsperiode positiv mit dem Niveau der aktuellen Bildungsausgaben assoziiert sein könnten.

Eine Modifizierung des Politikerbetheorems erwartet bei sozialpolitischen Nachzüglerstaaten Aufholprozesse bzw. sogenannte „Catch-up“-Effekte. Während Staaten mit weit ausgebauter Sozialpolitik eine Stagnation oder ein langsames Wachstum der Sozialausgaben verzeichnen, weisen Staaten mit einem niedrigeren Niveau sozialstaatlicher Ausgaben Anpassungseffekte und demnach höhere Zuwachsraten auf. Für den Bildungsbereich konnte Castles in seiner Analyse zum öffentlichen Ausgabenverhalten

¹¹ Ähnliches gilt auch für die Pro-Kopf-Sozialausgaben.

für die Veränderung der Ausgaben von 1960 gegenüber dem 1993 die beschriebenen Anpassungseffekte zeigen, auch wenn diese geringer ausfielen als bei den Sozialausgaben (Castles 1998: 174, 194). Die Bildungsexpansion Deutschlands in den 1970er Jahren, nach einem relativ geringen Ausgangsniveau in der Nachkriegszeit, scheint hier ein Paradebeispiel zu sein (Alber 1982: 33ff.; Schmidt 2004a: 11ff.). Im internationalen Vergleich könnten im vorliegenden Untersuchungszeitraum der Jahre 1990-2002 Aufholeffekte an Erklärungskraft verloren haben. Es ist zu vermuten, dass sich nach der Periode der Bildungsexpansion in den 1970er Jahren, die Unterschiede zwischen den etablierten OECD-Staaten minimiert haben. Ob gleiches auch für die Bildungsausgaben in den Schweizer Kantonen zutrifft, wird zu überprüfen sein. Von den Staaten, die zu Beginn der 1990er Jahre über ein ausgebautes Bildungswesen verfügen, ist in der untersuchten Periode ein geringeres Wachstumspotential zu erwarten. Besonderen Nachholbedarf könnten im internationalen Vergleich ehemals diktatorische und sozialistische Staaten aufweisen, wie die im vorliegenden Ländersample untersuchten Länder Ungarn, Polen, Tschechien und die Slowakei aber auch Südkorea, die Türkei und Mexiko, so es dass in diesen Ländern zu einem Anstieg der öffentlichen Bildungsausgaben gekommen ist. Die Bevorzugung staatlicher Lösungen, ähnlich wie bei der Sozialpolitik, ist in der Bildungspolitik auch von den ex-kommunistischen Staaten zu erwarten. Um von Catch-up-Effekten sprechen zu können, müssten die Veränderungsrate der Bildungsausgaben mit dem Niveau der Bildungsausgaben zu Beginn der Untersuchungsperiode (das Jahr 1990) negativ assoziiert sein. Folgende Hypothesen könnten vor dem Hintergrund der dargestellten Überlegungen formuliert werden:

Hypothese 1: Die öffentlichen Bildungsausgaben der Vorperiode sind mit den Bildungsausgaben der aktuellen Periode positiv assoziiert.

Hypothese 2: Je höher die öffentlichen Bildungsausgaben zu Beginn der Untersuchungsperiode, desto höher sind die öffentlichen Bildungsausgaben der aktuellen Periode.

Hypothese 3: Die Veränderungsrate der öffentlichen Bildungsausgaben ist negativ mit dem Ausgangswert zu Beginn der Untersuchungsperiode assoziiert.

Das Theorem vom Politikererbe sollte jedoch nicht zur These verleiten, dass frühere Entscheidungen zum Niveau der öffentlichen Ausgaben die Entscheidungsmuster in der Zukunft determinieren (Huber/Stephens 2001a: 190). Wilensky stellte jedoch für die Sozialpolitik fest, dass das Politikererbe früherer sozialstaatlicher Entscheidungen die Struktur der Sozialstaaten in hohem Maße prägt und diese daher selten verändert werden können (Wilensky 1975: 105). Pierson sieht hier sogar einen „institutional `rules of game`“ der zu selbst verstärkenden Dynamiken führen würde (Pierson 2003: 196). Einen „change without choice“ führen Rose und Davis an (Rose/Davies 1994: 221), wonach das Politikererbe weiter geschrieben werde, auch wenn wandelnde Rahmenbedingungen wie etwa Veränderungen in der Bevölkerungsstruktur nach Reformen verlangen würden.

2.2 Sozioökonomische und soziokulturelle Erklärungsgrößen

Der zweite Ansatz zu den Theorien der Staatstätigkeit ist der funktionalistisch ausgerichtete Ansatz der sozioökonomischen Hypothese. In diesem Ansatz spielen politische oder institutionelle Faktoren eine untergeordnete Rolle, vielmehr erklären sozioökonomische Einflussfaktoren, wie die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung, die Staatstätigkeit. Die fortschreitende gesellschaftliche Ausdifferenzierung, die den Staat vor neue Aufgaben stellt, wachsender wirtschaftlicher Reichtum sowie die soziale und politische Modernisierung tragen dabei zur Erklärung wachsender Staatsausgaben bei (Schmidt 1993: 372), deren möglicher Einfluss auf die Bildungsausgaben im Einzelnen diskutiert werden soll.

2.2.1 Ökonomische Bestimmungsfaktoren

Besonders ergiebig scheint der sozioökonomische Ansatz für einen Industrieländervergleich zu sein, der Staaten mit einem unterschiedlichen Entwicklungsstand in das Untersuchungsdesign aufnimmt. Der älteste Theoriestrang der vergleichenden Wohlfahrtsstaatenforschung erklärt Staatstätigkeit als Antwort auf die sozioökonomische Entwicklung einer Gesellschaft (Wilensky 1975; Kohl 1981; Hicks/Swank 1984, 1992; Wi-

lensky/Luebbert et al. 1987). Besonders einflussreich ist in diesem Zusammenhang die Vorhersage von Adolph Wagner. Seiner Prognose zufolge sei das Wachstum der Staatsaufgaben auf die fortlaufende Industrialisierung als auch die zunehmende Urbanisierung und Bevölkerungsdichte zurückzuführen (Wagner 1911). Damit einher gehe nach Wagner die Entwicklung vom liberalen Ordnungsstaat zum interventionistischen Wohlfahrtsstaat. Demnach hat das Niveau der sozioökonomischen Entwicklung Einfluss auf die Tätigkeit von Staat und Wirtschaft. So nimmt ein hoher wirtschaftlicher Entwicklungsstand – gemessen am BIP pro Kopf - auf die Höhe der Sozialausgaben einen positiven Einfluss (Castles 1989: 436; Schmidt 2001: 41).¹²

Im Schweizer Fall führte die ältere Literatur die Variation der kantonalen Bildungsausgaben ebenfalls auf die sozioökonomische Entwicklung der Kantone zurück (Girod 1977; Guindani/Hanhart 1982; Poglia 1982; Bassand/Hainhard 1985). In diesen Studien wird die Variation der kantonalen Bildungsausgaben mit der Existenz weniger entwickelter, landwirtschaftlich orientierter Kantone erklärt, die über weniger finanzielle Ressourcen verfügen als die urbanen und industrialisierten Kantone. Dass die sozioökonomischen Erklärungen jedoch nicht ausreichen, konnte Furter bereits 1979 aufzeigen. Die kantonalen Unterschiede und regionalen Variationen liegen Furter zufolge auch in den sprachlichen und kulturellen Unterschieden zwischen den Kantonen begründet. So fallen seiner Studie zufolge die Bildungsausgaben in den deutschsprachigen und katholischen Kantonen niedriger aus als in den französischsprachigen und protestantisch geprägten Kantonen, obwohl sie ein ähnliches Niveau sozioökonomischer Entwicklung aufweisen. In seinen Analysen konnte Hega zeigen, dass in den urbanen und ökonomisch reichen Kantonen der West- und Nordwestschweiz die Bildungsausgaben für die Sekundarstufe II und den Tertiärbereich höher ausfallen als in den landwirtschaftlich orientierten und weniger ökonomisch entwickelten Kantonen der Zentral- und

¹² Geringe sozioökonomische Unterschiede zwischen den Untersuchungseinheiten schmälern dagegen die Erklärungskraft dieses Ansatzes. Eine Schwäche der sozioökonomischen Schule ist dabei die fehlende Berücksichtigung von politischen Institutionen und der Folgen von Akteursentscheidungen (Schmidt 1993: 374; 1998: 202). Während in einem „most-dissimilar-cases design“ die Erklärungskraft sozioökonomischer Größen relativ hoch ausfällt, kommt sie in einem Sample mit geringen Varianzen hinsichtlich des Standes der wirtschaftlichen Entwicklung weniger zum Zuge. Politische Erklärungsfaktoren wie Unterschiede in politischen Institutionen oder der politischen Akteursstruktur würden hier an Erklärungskraft gewinnen (Wilensky 1975; Castles 2002). In dem vorliegenden Sample der OECD-28-Staaten könnte die Erklärungskraft der ökonomischen Variablen überschätzt werden, da auch die jungen Demokratien und die Schwellenländer Mexiko und die Türkei im Sample aufgenommen werden, die deutliche Unterschiede im Stand der wirtschaftlichen Entwicklung im Gegensatz zu den etablierten OECD-Ländern aufweisen.

Ostschweiz, die sich stärker auf die Elementar- und Berufsbildung konzentrieren (Hega 1999b: 56).

Zunächst ist jedoch festzuhalten, dass ein stärkeres Wirtschaftswachstum zu einem höheren Steueraufkommen und damit zu einem größeren politischen Spielraum in den öffentlichen Ausgaben führt. Diese Wirkung kann jedoch von Politikfeld zu Politikfeld unterschiedlich ausfallen. Während z.B. die Ausgaben für die Alterssicherung und Familien von einem höheren Wirtschaftswachstum profitieren können, kann diese Wirkung bei den Ausgaben für die passive oder aktive Arbeitsmarktpolitik umgekehrt verlaufen. Hier würde ein sinkendes Wirtschaftswachstum und einem damit verbundenen Anstieg der Arbeitslosenquote zu höheren öffentlichen Ausgaben für diese beiden Felder führen. Auch die Bildungsausgaben könnten von Perioden wirtschaftlicher Prosperität profitieren. Frühere Arbeiten zu den Bildungsausgaben konnten jedoch unterschiedliche Zusammenhänge aufdecken, je nachdem in welcher Messgröße die Bildungsausgaben betrachtet werden (Castles 1989: 441f.).¹³ Keinen statistischen Zusammenhang mit dem BIP pro Kopf ermittelte Castles, wenn die Bildungsausgaben als Anteil am BIP betrachtet werden. Eine positive Assoziation konnte er jedoch für die Bildungsausgaben pro Kopf feststellen. Einen Grund für dieses unterschiedliche Muster sieht Castles darin, dass ein Ansteigen der Bildungsausgaben gemessen am BIP pro Kopf nicht automatisch mit höheren ökonomischen Wachstumsraten einhergeht. So beeinflusst das Wirtschaftswachstum sowohl die Bildungsausgabenquote als auch das BIP pro Kopf. Ein Ansteigen der absoluten Bildungsausgaben könnte mit dem absoluten Wirtschaftswachstum einhergehen, so dass der relative Anteil der Bildungsausgaben am BIP keinen Zuwachs verzeichnen würde.

Aus dem Dargestellten lässt sich daher folgende Hypothese ableiten:

Hypothese 4: Zwischen den Bildungsausgaben und dem wirtschaftlichen Entwicklungsstand besteht eine positive Assoziation. Diese Assoziation fällt schwächer aus, wenn die öffentlichen Bildungsausgaben als relativer Anteil am BIP gemessen wer-

¹³ Zu den Bildungsausgaben in den USA siehe Ram 1995. Im deutschen Fall wurde die Erklärungskraft der wirtschaftlichen Entwicklung zuweilen bestritten, so Stern 2000: 221; Böttcher/Budde/Klemm 1988: 62ff. Wolf konnte mittels einem Bundesländervergleich aufzeigen, dass die öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP negativ, die Bildungsausgaben pro Kopf jedoch positiv mit dem BIP pro Kopf assoziiert sind (Wolf 2006).

den, stark fällt der Zusammenhang dagegen bei den öffentlichen Bildungsausgaben pro Schüler aus.

Wie Endersby und Towle zeigen konnten, beeinflusst ebenso der Modernisierungsgrad, operationalisiert als Anteil der Einwohner in urbanen Gebieten, die Höhe der Staatsausgaben (Endersby/Towle 1997). Städtische Gebiete, mit ihrer steigenden Nachfrage nach gut Ausgebildeten würden den Autoren zufolge höhere öffentliche Bildungsausgaben nach sich ziehen (hierzu auch Castles 1999, Hega 1999b). Dagegen argumentierten Gottraux, Ishida et al. und Poterba, dass in dünn besiedelten Gebieten die öffentlichen Bildungsausgaben höher ausfallen, da die Organisation der Bildungsdienstleistungen in diesen Gebieten einen höheren Ressourcenbedarf haben als in den dicht besiedelten städtischen Gebieten (Gottraux 1989; Ishida/Müller/Ridge 1995; Poterba 1997).

Hypothese 5: Im kantonalen Vergleich der Bildungsausgaben ist der Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben und dem Urbanitätsgrad positiv.

2.2.2 Demographische Bestimmungsfaktoren

Eine weitere Erklärungskraft kommt in der sozioökonomischen Schule den Variationen in der Altersstruktur zu. Als Weiterführung sah die Theorie des sozioökonomischen Funktionalismus neben dem sozioökonomischen Entwicklungsniveau in den demographischen Alterungsprozessen eine Erklärung für die Entwicklung und das Niveau der Staatsquote und der Sozialausgaben (Wilensky 1975; Zöllner 1963). Für die Sozialleistungsausgaben konnte Schmidt bestätigen, dass diese mit einem Anstieg der Seniorenquote zunehmen (Schmidt 1998: 208). Dieser Sichtweise zufolge, lässt ein hoher Anteil der Über-65-Jährigen die Sozialausgaben vor allem in den Feldern der Alterssicherung und der Gesundheit ansteigen (Schmidt 1997: 162; Wilensky 1975: 90). Variationen in der Altersstruktur können in der Bildungsfinanzierung dabei zweifach wirken. Zunächst könnte ein höherer Anteil der 5-29-Jährigen und damit eine höhere Bildungsnachfrage zu einer verstärkten Bildungsanstrengung führen. Aufgrund der Tatsache, dass in der

Vielzahl der Industrieländer die Geburtenraten abnehmen und trotz anhaltender Immigration die Schülerzahlen stagnieren, könnte vermutet werden, dass der Rückgang der Schülerzahlen einen negativen Einfluss auf die Bildungsausgaben hat. Der steigende Anteil der älteren Bevölkerung, vor allem der Über-65-Jährigen, könnte zusätzlich zur Folge haben, dass sich die Zahl der Fürsprecher einer aktiven Bildungspolitik reduziert und die Präferenzen und Bedürfnisse der älteren Bevölkerung auf die Bereitschaft der Öffentlichkeit, Geld für Bildung auszugeben, einen negativen Einfluss nehmen.

Empirische Studien über die Bildungsausgaben in den USA und Deutschland zeigten in diesem Zusammenhang, dass demographische Veränderungen in der Altersstruktur keine Auswirkungen auf die Bildungsausgaben nehmen (Poterba 1997; Baum/Seitz 2003; Kemkes/Seitz 2005). Die Analyse von Baum und Seitz zu den Bildungsausgaben westdeutscher Länder zeigten, dass der Rückgang der Schülerzahlen nicht mit einem Abbau der Lehrerschaft einherging. Ihren Studien zufolge reagieren somit die Bildungsausgaben nur geringfügig auf Veränderungen der Bevölkerungsgruppen im bildungsrelevanten Alter.¹⁴ Poterba zeigte zudem, dass kleinere Schülerzahlen mit Ressourcen besser ausgestattet werden, als größere Schülerkohorten, da Bildungsausgaben kaum auf einen Anstieg der bildungsrelevanten Bevölkerungsgruppen reagieren (Poterba 1997).¹⁵ Kein eindeutiger Zusammenhang würde sich zwischen der Größe der Bevölkerungsgruppe im bildungsrelevanten Alter und der Bildungsausgaben ergeben. Schwankungen in den Schülerzahlen haben demnach zunächst keinen direkten Einfluss auf die Bildungsausgaben. Eher besteht die Tendenz, die Anpassung an die Schülerzahlen über Klassengrößen zunächst abzufedern, da die weiteren Inputfaktoren im Bildungswesen, die Lehrergehälter und Schulimmobilien, zunächst weniger auf sinkende Schülerzahlen reagieren können. Für die norwegischen Bildungsausgaben für den Primärsektor konnten Falch und Rattso zeigen, dass die durch den Rückgang der Schülerzahlen im Primärbereich freigesetzten Mittel an anderer Stelle im Bildungswesen eingesetzt wurden (Falch/Rattso 1996).

¹⁴ Für die Bildungsausgaben der USA im Zeitraum 1970 bis 1990 konnten Hanushek und Rifkin die beschriebenen inelastischen Anpassungsprozesse für die Bildungsausgaben pro Schüler belegen. Während die Schülerzahl in diesem Zeitraum um 5 Millionen abnahm, stiegen die Ausgaben für Schüler ständig weiter an (Hanushek/Rifkin 1997).

¹⁵ In eine ähnliche Richtung argumentiert Kemnitz, der von einem „Free-Rider-Problem“ spricht. Demnach hänge die Durchsetzung von Interessen sogar invers von der zahlenmäßigen Größe der Interessengruppen ab. So können kleinere Gruppen effizienter ihre Interessen durchsetzen, als es größere Gruppen vermögen.

Eine positive Assoziation der Bildungsausgaben mit der Bildungsbeteiligung im internationalen Vergleich konnte Castles feststellen (Castles 1989: 442; 1998: 193f.). Als Einschränkung muss jedoch angeführt werden, dass die Untersuchungen Castles sich auf den Zeitraum 1960 bis 1981 bzw. 1993 bezogen. Vor allem im Zeitraum 1960 bis 1981 haben wir es mit einer Bildungsexpansion trotz zurückgehender Geburtenraten zu tun, so dass die Ergebnisse zur Größe der bildungsrelevanten Altersgruppe und zur Bildungsbeteiligung verzerrt erscheinen könnten. Zu berücksichtigen ist auch, dass die Bildungsfinanzierung erst verzögert auf Verschiebungen in der Altersstruktur reagieren könnte. Ein wachsender Anteil der bildungsrelevanten Altersgruppen könnte zunächst durch ein Anheben der Klassengrößen und ein größeres Lehrer-Schüler-Verhältnis kompensiert werden. Anders als in der Sozialpolitik, bei der die Sozialausgaben für die Alterssicherung automatisch durch das Wachstum der Senioren beeinflusst werden, ist denkbar, dass höhere Bildungsausgaben erst verzögert einsetzen.

Zuweilen Gegenstand in der theoretischen und empirischen Literatur ist der Einfluss der Über-65-Jährigen und das potentielle Konfliktverhältnis zwischen älteren und jüngeren Bevölkerungsteilen auf die Bildungsausgaben (Hoyt/Thoma 1993; Gradstein/Kaganovich 2003). Für die USA konnte South zeigen, dass eine wachsende Gruppe der Älteren sich negativ auf die öffentlichen Bildungsausgaben auswirkt (South 1991, dazu auch Fernandez/Rogerson 1997: 3). Während Poterba für die bildungsrelevante Bevölkerung der 5-29-Jährigen keinen Zusammenhang feststellen konnte, zeigte sich ein negativer Effekt in seinen Analysen bei der Seniorenquote (Poterba 1997; 1998).¹⁶ Hokenmaier prognostiziert bei dem Älterwerden der Bevölkerung einen "trade-off" zwischen Bildung und der Sozialpolitik (Hokenmaier 2003: 66).¹⁷ Durch ein Ansteigen der Über-65-Jährigen und damit auch höheren Ausgaben für die Alterssicherung und Gesundheit, könnte sich der fiskalische Spielraum für die Bildungsausgaben, vor allem bei einer ungünstigen Relation der 5-29-Jährigen zu den Über-65-Jährigen verringern. Dabei unterstreichen Castles und Marceau, dass das wahlpolitische Gewicht der Über-65-Jährigen, die gegenüber der bildungsrelevanten Bevölkerung, deren Wahlgewicht allein von den Eltern getragen werden kann, einen Vorteil im Wettbewerb um die

¹⁶ Lindert spricht hier von einer mangelnden Bereitschaft der älteren Bevölkerung, für die Bildungsfinanzierung Steuern zu leisten. „The aging of the adult population may well drag down education, presumably through unwillingness to pay more taxes for schools“ (Lindert 1994: 33).

¹⁷ „The consequence of an aging population for education policymaking in a democratic political system may be a trade-off between education and other social policies.“ (Hokenmaier 2003: 66)

knappen sozialpolitischen Ressourcen hat (Castles/Marceau 1989: 498). In dieser Betrachtungsweise werden die verschiedenen Altersgruppen wie Interessensgruppen mit unterschiedlichen Präferenzen behandelt (Preston 1984; Poterba 1997). Wie Preston argumentiert, hängt dabei der politische Einfluss von der Größe der Altersgruppe ab, so dass mit einer zunehmenden Größe der jeweiligen Altersgruppe auch die Wahrscheinlichkeit, Interessen durchzusetzen, ansteigt. Bei einem starken Rückgang der jüngeren Altersjahrgänge mit einem gleichzeitigen Anstieg der Anzahl älterer Menschen würde man daher einen geringeren Ressourceneinsatz im Bildungssystem und damit niedrigere Bildungsausgaben erwarten.¹⁸ Die Tatsache, dass der Medianwähler immer älter wird, könnte sich auf die Bildungsausgaben negativ auswirken. Da eine immer älter werdende Bevölkerung aus der Bildung der jüngeren Generation keinen direkten und auch keinen kurzfristigen Nutzen ziehen kann, hat diese Generation ein geringes Interesse an höheren Bildungsinvestitionen. Denkbar ist jedoch, dass die Auswirkungen der demographischen Alterung, mit dem Rückgang der Geburtenraten und steigender Lebenserwartung, zunächst durch eine steigende Bildungsbeteiligung im Tertiärsektor verzögert werden könnte. Nach Kaufmann muss „dauerhaft mit einem quantitativen Rückgang des Nachwuchses [gerechnet werden], der sich durch eine bessere Qualifikation des vorhandenen Nachwuchses in etwa kompensieren ließe“ (Kaufmann 2005: 181). Aus dem Dargestellten werden folgende Hypothesen als Arbeitshypothesen formuliert:

Hypothese 6: Die Bildungsausgaben sind positiv assoziiert mit dem Bevölkerungsanteil der 5-29-Jährigen.

Hypothese 7: Die Bildungsausgaben sind negativ assoziiert mit dem Bevölkerungsanteil der Über-65-Jährigen.

¹⁸ Harris, Evans und Schwab weisen in diesem Zusammenhang jedoch auf eine interessante Beobachtung hin, die die aufgestellte Vermutung zum negativen Einfluss einer älteren Bevölkerung auf die öffentlichen Bildungsausgaben relativiert. Für die US-amerikanischen Bildungsausgaben konnten die Autoren einen positiven Zusammenhang zwischen der Schulqualität und den Immobilienpreisen auf lokaler Ebene aufzeigen. Ihrer Studie zufolge ist der Immobilienmarkt vor allem durch neuzuziehende Bürger mit Kindern im schulpflichtigen Alter geprägt, die für eine höhere Bildungsqualität auch höhere Immobilienpreise in Kauf nehmen würden (Harris/Evans/Schwab 2001). Baldson und Brunner erklären diesen Befund mit der differenzierten Wahrnehmung der Bildungsausgaben seitens der Wähler auf lokaler und regionaler Ebene (Baldson/Brunner 2003). Wolter und Grob nehmen jedoch an, dass die demographische Alterung dazu führt, dass die Anzahl potentieller Käufer mit schulpflichtigen Kindern in Zukunft abnehmen wird (Wolter/Grob 2005: 7).

Hypothese 8: Die Bildungsausgaben sind negativ assoziiert mit der Relation der 5-29-Jährigen zu den Über-65-Jährigen.

2.2.3 Religiös-konfessionelle Determinanten

Im Rahmen soziokultureller Faktoren könnten konfessionelle Kräfteverhältnisse einen Einfluss auf die Bildungsanstrengung eines Landes nehmen. Wie Castles und Schmidt darlegen konnten, wirkte sich die protestantische Prägung eines Landes auch in einer höheren öffentlichen Bildungsfinanzierung aus (Castles 1989: 443f.; Schmidt 2002a: 11f.). Der bildungspolitische Einfluss gesellschaftlicher Gruppen zu Beginn der Bildungsexpansion im 19. Jahrhundert könnte sich hierbei entscheidend auf die weitere Bildungsentwicklung ausgewirkt haben (Archer 1979; Castles 1999: 107). Zu den Pionieren, die besonders früh die allgemeine Schulpflicht einführten und die Expansion der Massenbildung durch Förderung der Volksschulen vorantrieben gehören Preußen, Schweden, Dänemark und Norwegen (Schneider 1982: 211; Boli/Ramirez/Meyer 1985: 165). Die dominierende Stellung des Protestantismus begünstigte in diesen Ländern die Entwicklung des staatlichen Ausbildungswesens. Die katholische Kirche dagegen, zu deren Hauptbetätigungsfeld seit dem Mittelalter das Bildungswesen gehörte, lehnte die Zusammenarbeit zwischen Kirche und Staat im Bildungswesen bis zum Zweiten Vatikanischen Konzil (1962-65) ab. Die Kräftekonstellation zwischen Katholizismus und Protestantismus im 19. Jahrhundert könnte demnach die Entwicklung des Bildungswesens und der öffentlichen Bildungsausgaben im Verlauf beeinflusst haben (Freitag/Bühlmann 2003: 148).

In seinen Querschnittsvergleichen konnte Castles folgende Effekte auf die Bildungsausgaben beobachten: Die Größe der katholischen Bevölkerung eines Landes geht mit niedrigeren öffentlichen Bildungsausgaben im Jahre 1960 einher (Castles 1989: 443f.). Für den Querschnittsvergleich der Bildungsausgaben im Jahre 1980 konnte Castles jedoch einen positiven Effekt nachweisen. Als Erklärung führte Castles an, dass bis in die 1960er Jahre hinein die ablehnende Haltung der katholischen Kirche gegenüber dem staatlichen Bildungswesen sich in den Ländern mit starker katholischer Prägung in niedrigeren öffentlichen Bildungsausgaben niederschlug. Die Auswirkungen

der Kräftekonstellation zwischen Katholizismus und Protestantismus verloren jedoch Castles zufolge nach den 1960er Jahren an Bedeutung, da die katholische Kirche während des Zweiten Vatikanischen Konzils 1962-65 ihre ablehnende Haltung gegenüber dem staatlichen Bildungswesen aufgab (ibd.).

Im intranationalen Vergleich der Bildungsausgaben der Schweizer Kantone konnten Freitag und Bühlmann zeigen, dass der Einfluss der katholischen Kirche zu Beginn der Bildungsexpansion im 19. Jahrhundert sich bremsend auf die Höhe der öffentlichen Bildungsausgaben auswirkte, während die Größe des protestantischen Milieus mit höheren kantonalen Bildungsausgaben einherging. Für die Bildungsausgaben der Schweizer Kantone formulierte Hega den Einfluss religiös-konfessioneller Determinanten folgendermaßen:¹⁹

„If there exist variation in education systems and policies across cantons with different levels of industrialization and urbanization, there is almost as much variation within groups of cantons with similar levels of socioeconomic development but different cultural, ethnic and language characteristics.“ (Hega 1999b: 7)

Aus dem Dargestellten soll folgende Hypothese untersucht werden:

Hypothese 9: Die Größe des katholischen Milieus ist mit niedrigeren öffentlichen Bildungsausgaben assoziiert.

2.2.4 Anteil der Industriebeschäftigung

Einen weiteren Ansatzpunkt zur Erklärung der Variation der Bildungsausgaben könnte im Rahmen der sozioökonomischen Hypothesen die industriegewirtschaftliche Beschäftigung geben. Zu vermuten ist, dass eine expansive öffentliche Bildungsfinanzierung nur von den Bevölkerungsgruppen befürwortet wird, die sich aus den Bildungsdienstleistungen einen Nutzen versprechen. Zwei Faktoren könnten hierbei zum Tragen kommen. Auf der einen Seite könnte die Konzentration der Wirtschaftsstruktur eines Landes auf

¹⁹ Als weitere soziokulturelle Größe könnten neben den konfessionellen Kräfteverhältnissen zwischen Katholizismus und Protestantismus, die konfuzianische Lebenseinstellung im asiatischen Raum, wie sie in Japan und Südkorea zu finden ist, eine beträchtliche Rolle für die Höhe der Bildungsausgaben spielen (Heidenheimer 1993: 211).

den industriewirtschaftlichen Facharbeiter dazu führen, dass die Ausgaben für die berufliche Bildung entsprechend dem Anteil der im Industriesektor Beschäftigten höher sind und Bildungsanstrengungen jenseits der industrienahen Ausbildungsgänge wie etwa dem Hochschulbereich vernachlässigt werden.²⁰ Zum anderen ist denkbar, dass berufliche Ausbildungssysteme, deren Bildungsangebote wie etwa im dualen System der Berufsausbildung zum großen Teil von privater Seite angeboten werden, bremsend auf die öffentliche Bildungsfinanzierung wirken. Aus diesen Überlegungen heraus ist zu erwarten, dass eine hohe Industriebeschäftigung niedrigere öffentliche Bildungsausgaben und/oder niedrigere öffentliche Bildungsausgaben für den Tertiärbereich zur Folge hat. Aus diesen Überlegungen lässt sich daher folgende Hypothese formulieren:

Hypothese 10: Der Anteil der im industriellen Sektor Beschäftigten nimmt einen negativen Einfluss auf die öffentlichen Bildungsausgaben bzw. auf die tertiären öffentlichen Bildungsausgaben.

2.3 Ausgabengrößen und Gestaltungsparameter im Bildungswesen

Im Sinne von Mancur Olson Unterscheidung in „sources“ und „causes“ könnte die Variation in den Bildungsausgaben auf Effekte von Gestaltungsparametern im Bildungswesen zurückgeführt werden. Unter „sources“ versteht Olson die „auf der Oberfläche verankerten, gut sichtbaren Bestimmungsgrößen“ (Schmidt 2004a: 9). Anhand seiner Differenzierung in „sources“ und „causes“ versuchte Olson die Bestimmungsgründe des Wirtschaftswachstums zu ergründen. Seine Unterscheidung in die Quellen und politische und soziale Ursachen des Wirtschaftswachstums wird in der vorliegenden Arbeit auf die Bildungsausgaben übertragen. Im Falle der Bildungsausgaben wären dies Bestimmungsgrößen wie die Bildungsbeteiligung oder die Schüler-Lehrer-Relation. Die „causes“ meint dagegen die tiefer sitzenden sozialen und politischen Fundamente der

²⁰ Für Boix und Schneider ist dagegen die Größe der im landwirtschaftlichen Sektor Beschäftigten entscheidend für die Höhe der Bildungsausgaben (Boix 1997; Schneider 1982). Ihnen zufolge wirkt ein hoher Anteil von in der Landwirtschaft Beschäftigten bremsend auf die öffentlichen Bildungsausgaben. „The population engaged in agricultural tasks seems less prone to participate in the educational system“ (Boix 1997: 837).

Bildungsausgaben (Olson 1982: 4). Als Quellen der Bildungsausgaben im Sinne von Olsons „sources“ könnte der Anteil der Personalausgaben an den laufenden Ausgaben oder die durchschnittliche Klassengröße die Variation der Bildungsausgaben erklären. Steigende Bildungsausgaben können aber auch ausdrücken, dass die Behörden einer stärkeren Bildungsnachfrage, hervorgerufen durch einen wachsenden Anteil Schulpflichtiger oder die Integration von fremdsprachigen Schülern, begegnen.

Als institutionelle Bestimmungsfaktoren wirken sich die Strukturen der Bildungssysteme als „sources“ auf die Bildungsausgaben aus. Mitte der 1980er Jahre wies die OECD bereits auf den Einfluss bildungspolitischer Umstellungen wie die Verlängerung der Schulpflicht, eine verbesserte Schüler-Lehrer-Relation und die Gründung neuer Hochschulen auf die steigenden Bildungsausgaben in den 1960er bis Anfang der 1970er Jahre hin (OECD 1985: 41f.). Zunächst ist zu vermuten, dass die Höhe des Personalkostenanteils an den laufenden Ausgaben mit den Bildungsausgaben positiv assoziiert ist. Gerade die Bildungspolitik ist ein Politikfeld, das eine hohe Personalintensität beinhaltet. Steigende Lehrergehälter und eine verbesserte Schüler-Lehrer-Relation durch Neueinstellungen von Lehrkräften, lassen daher insgesamt die Bildungsausgaben ansteigen. Auf die Bedeutung steigender Schülerzahlen konnte Castles aufmerksam machen. In seinen Studien erwies sich der Anteil der Schüler an der bildungsrelevanten Bevölkerung als erklärungskräftiger Indikator für die Bildungsausgaben in seinen Querschnittsuntersuchungen für die Jahre 1960, 1974 und 1981 und für die Veränderung über die Zeit (Castles 1989: 442; 1998: 193f.). Durch die verbesserte deskriptive Datenlage der Bildungsberichterstattung der OECD im Rahmen der Reihe „Bildung auf einen Blick“ können als weitere Parameter der Gestaltungsgrößen die Anzahl der Schülerpflichtstunden und die jährliche Unterrichtsstundenzahl der Lehrer untersucht werden. Hier ist der Zusammenhang mit den Bildungsausgaben nicht ganz so eindeutig wie bei den Lehrergehältern, der Klassengröße und der Anzahl der Schüler. Eine höhere Unterrichtsstundenzahl für Schüler könnte höhere Bildungsausgaben zur Folge haben. Hier könnten jedoch weitere intervenierende Variablen wie die Klassengröße oder eine niedrige Schüler-Lehrer-Relation eine größere Rolle spielen. Auch der vermutete negative Zusammenhang zwischen der Höhe der jährlichen Unterrichtsstundenzahl für Lehrer und den Bildungsausgaben würde unter Berücksichtigung dieser intervenierenden Variablen schwächer ausfallen.

Als Zusammenfassung werden folgende Hypothesen zum Wirkungszusammenhang mit Ausgabengrößen und Gestaltungsparametern formuliert:

Hypothese 11: Die Höhe des Personalkostenanteils ist positiv assoziiert mit den öffentlichen Bildungsausgaben.

Hypothese 12: Je größer die durchschnittliche Klassengröße, desto niedriger die öffentlichen Bildungsausgaben.

Hypothese 13: Eine höhere Bildungspartizipation – gemessen als Anteil Schüler an der bildungsrelevanten Bevölkerung – hat höhere öffentliche Bildungsausgaben zur Folge.

Hypothese 14: Die Höhe der durchschnittlichen Unterrichtsstundenzahl für Schüler ist schwach positiv mit den öffentlichen Bildungsausgaben assoziiert.

Hypothese 15: Die Höhe der durchschnittlichen Unterrichtsstundenzahl für Lehrer ist schwach negativ mit den öffentlichen Bildungsausgaben assoziiert.

2.4 Programmkonkurrenz und Finanzierungsbedingungen

Mögliche Zielkonflikte im Kampf um die knappen finanziellen Mittel öffentlicher Haushalte und damit der fiskalpolitischen Handlungsspielräume nimmt der Ansatz der Programmkonkurrenz in den Blickpunkt.²¹ Unvollständig würde die Analyse der Bildungsausgaben bleiben, wenn nicht das Gewicht der Bildungsausgaben im Verhältnis zu anderen Politikfeldern mit einbezogen wird. Einzelne Studien machten hierbei auf mögliche Zielkonflikte zwischen den Bildungsausgaben und Sozialausgaben aufmerksam (Wilensky 1975: 105; Wilensky/Luebbert et al. 1987; Wilensky 2002: 35f.). Für die

²¹ Die Einbeziehung von Wirkungszusammenhängen einzelner Politikfelder wurden bislang in der vergleichenden Wohlfahrtsstaatsforschung mittels der Analyse der Zusammenhänge zwischen der Sozialpolitik und der institutionellen Wirtschaftsstruktur unternommen (Huber/Stephens 2001a, 2001b).

USA, Kanada und Australien konnte Wilensky bei der gleichzeitigen Vernachlässigung öffentlicher sozialer Leistungen eine Expansion im tertiären Bildungssektor beobachten.

Zunächst bleibt festzuhalten, dass es sich zwischen der Bildungs- und Sozialpolitik nicht notwendigerweise um Zielkonflikte handeln muss. Prägend für die Bildungsausgaben könnten jedoch die unterschiedlichen Sichtweisen der Bildungs- und Sozialpolitik sein. Während in den angelsächsischen und nordeuropäischen Staaten beide Politikfelder als Einheit angesehen werden, wird in den kontinentaleuropäischen Staaten, wie etwa in Deutschland, zwischen der Bildungs- und Sozialpolitik strikt getrennt (Allmendinger 1999: 37; Allmendinger/Leibfried 2002: 288). Im Sinne der Pfadabhängigkeit argumentiert Heidenheimer, dass in den angelsächsischen Staaten anstelle des Ausbaus der sozialen Sicherungssysteme der Ausbau der Bildungspolitik vorangetrieben wurde (Heidenheimer 1981: 269ff., dazu auch Schmidt 1999, 2002). Die Bildungspolitik fungiert in den liberalen Wohlfahrtsstaaten als ein Ersatz für eine ausgebaute Sozialpolitik (Kohl 1981; Hokenmaier 2002; Allmendinger/Leibfried 2003; Leibfried 2003).

Einen möglichen Ziel- und Mittelkonflikt („trade-off“) zwischen Bildungs- und Sozialpolitik untersuchten Hega und Hokenmaier anhand der Pro-Kopf-Bildungsausgaben für 18 demokratisch verfasste Industrieländer. Besonders markant scheint dieser Trade-off in Deutschland auszufallen. Hier scheint nach Meinung der Autoren die asymmetrische Beziehung zwischen niedrigen Bildungs- und hohen Sozialausgaben besonders ausgeprägt zu sein (Hega/Hokenmaier 2002: 162ff.; dazu auch Schmidt 2002a: 16). Das in den kontinentaleuropäischen Wohlfahrtsstaaten zu beobachtende Problem überlasteter Transfersysteme, hervorgerufen durch hohe Arbeitslosigkeit und hohe Ausgaben für die Alterssicherung aufgrund von Alterungsprozessen der Gesellschaft (Scharpf 2000a, 2000b), könnte somit die Mittelkonflikte zwischen der Sozial- und Bildungspolitik zunehmend verschärfen.

Von einem Ausbau des Sozialstaates würden die Bildungsausgaben profitieren, das Wachstum der Sozialausgaben kann jedoch, wie es das Wagnersche Gesetz postuliert, nicht ins Unendliche fortgeführt werden. Die Produktionskapazität der Wirtschaft setzt auch der Sozialpolitik ein „growth to limits“, also ein Wachstum an Grenzen (Flora 1986), so dass die Bereitstellung an zusätzlichen öffentlichen Mitteln langfristig begrenzt ist. Ein erhöhter Mittelbedarf einzelner ausgabenintensiver Politikfelder wie etwa der Alterssicherung oder der Arbeitsmarktpolitik kann nur auf Kosten anderer Ausgabenfelder bewerkstelligt werden. In Zeiten knapper werdender öffentlicher Kassen

könnten die öffentlichen Bildungsausgaben benachteiligt sein. Die Untersuchung der Programmkonkurrenz zwischen der Bildungspolitik und einzelnen sozialpolitischen ist daher eine tiefergehende Untersuchung wert.

Wie schon in Kapitel 2.2.2 angesprochen, könnten Alterungsprozesse einen Einfluss auf die öffentlichen Bildungsausgaben nehmen. Ein Rückgang der Geburtenraten und damit verbunden ein zurückgehender Anteil der bildungsrelevanten Bevölkerung sowie der auf der anderen Seite zu beobachtende Anstieg der Über-65-Jährigen könnten zu Programmkonkurrenzeffekten zwischen den Bildungsausgaben und den Ausgaben für Alterssicherung führen. Eine weitere Konkurrenzsituation für die Bildungsausgaben ist aus den Ausgaben für die passive Arbeitsmarktpolitik zu erwarten. Zu vermuten ist, dass ein Anstieg der Arbeitslosenzahlen zu einem enormen Anstieg der Leistungen aus der Arbeitslosenversicherung führt, die ebenso den finanziellen Handlungsspielraum für die Bildungsausgaben begrenzen könnte. Warum können solche Programmkonkurrenzeffekte im Kampf um die knappen Finanzmittel entstehen? Folgende Wirkzusammenhänge kommen hierfür in Betracht: Pfadabhängigkeiten, Finanzierungsbedingungen, Wählerorientierungen und Machtpotentiale gesellschaftlicher Interessengruppen. Der Aufbau der Wohlfahrtsstaaten in Europa liegt nach Flora in der Dominanz der industriellen Arbeiterklasse begründet. Wilensky et al. führten diese Annahme noch weiter aus und machen hierfür vor allem das Bestreben der Autokratien, über den Ausbau der sozialen Sicherungssysteme das Fehlen demokratischer Strukturen zu legitimieren, verantwortlich. In den angelsächsischen Staaten, allen voran in den USA, wurde die Zurückhaltung der Sozialpolitik durch den Ausbau von Bildungsmöglichkeiten kompensiert (Flora 1986: XV; Wilensky 1987: 409f.). Der weit ausgebauten Sozialstaat in Kombination mit einem breiten Bildungsangebot in den skandinavischen Ländern führt Alber auf die Bildungsforderungen der Arbeiterklasse zurück, die die Bildungsfrage im Gegensatz zu ihren kontinentaleuropäischen Kollegen nicht vernachlässigt haben (Alber 1982: 6). Der einmal eingeschlagene Weg, in Richtung eines ausgebauten Bildungs- und Sozialwesens, könnte sich hierbei als Pfadabhängigkeit für die Bildungsfinanzierung erweisen (Flora 1986: XVI).

Neben den Pfadabhängigkeiten scheinen die „natürlichen Anhänger des Wohlfahrtsstaates“ ebenfalls eine Rolle im Kampf um die knappen Haushaltsmittel zu spielen (Schmidt 1990: 62). Wie schon in Kapitel 2.2.2 angesprochen, führt ein Älterwerden der Gesellschaft zu einem Anstieg des Wählerpotentials der Über-65-Jährigen, die ein

großes Interesse an der Beibehaltung bzw. den Ausbau der Leistungen der Alterssicherung haben. Im Gegensatz dazu nimmt aufgrund der zurückgehenden Geburtenzahlen und dem damit verbundenen Rückgang der Schülerzahlen das Wählerpotential der Eltern mit Kindern im bildungsrelevanten Alter ab. Damit scheint sich bei der Verteilung der öffentlichen Mittel das Wählerpotential der älteren Bevölkerung durchzusetzen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass die Rentenausgaben in der Mehrheit der Wohlfahrtsstaaten einen großen Ausgabenposten bilden. Staaten die über einen hohen Seniorenanteil verfügen und die Bedürfnisse dieses Wählerklientels durch hohe Rentenzahlungen befriedigen, werden vermutlich niedrige öffentliche Bildungsausgaben aufweisen. Ein Großteil der Bevölkerung wird durch die Kranken-, Arbeitslosigkeit- und Rentenversicherung erfasst, so dass diese Sozialstaatsklientel ein großes Interesse am Weiterbestehen dieser sozialpolitischen Programme hat. Unterstützung finden die sozialpolitischen Programme bei den Gewerkschaften als Interessengruppen der Arbeitnehmer. Niedriger ist dagegen die Bedeutung von Eltern- und Lehrerverbänden, die allein schon mitgliedermäßig den Interessenvertretern der Arbeitnehmer unterliegen. Das Konfliktpotential der bildungsrelevanten Bevölkerung im noch nicht wahlfähigen Alter ist zudem äußerst gering. Neben den Gewerkschaften und dem Wählerpotential der Sozialstaatsklientel, fällt die Existenz autonomer Sozialversicherungen ins Gewicht, die besonders im deutschen Fall mit der weit ausgebauten Selbstverwaltung der Sozialversicherung ausgeprägt sind. Zusätzliche Unterstützung erhalten die „natürlichen Anhänger des Wohlfahrtsstaates“ durch ein Parteiensystem, das in Deutschland durch die Existenz zweier Sozialstaatsparteien gekennzeichnet ist (Schmidt 2002b).

Die Bedeutung dieser Sozialstaatsklientelgruppen hat die „Retrenchment“-Theorie ebenfalls in den Blickpunkt genommen, die die fehlenden Rückbauversuche auf die Machposition dieser Interessengruppen im Konflikt um die knappen Haushaltsmittel als erklärende Variable heranzieht.²² Im Sinne der „politics of blame avoidance“ sind nach Pierson Regierungen in Anlehnung an die Basistheoreme Downs an ihrer Wiederwahl interessiert und scheuen sich für die Wählerschicht unpopuläre politische Maßnahmen durchzuführen (Downs 1968; Pierson 1994: 2). Als institutionelle und prozes-

²² Piersons Verdienst ist die Fokussierung auf sozialstaatliche Rückbauversuche der Regierungen ab Mitte der 1980er Jahre, der mit seinem Vergleich der britischen und US-amerikanischen Sozialpolitik in dem Werk „Dismantling the Welfare State?“ (1994) die Debatte in der politikwissenschaftlichen Umbauforschung anregte. Seine These, dass die wohlfahrtsstaatliche Expansionsforschung vollends an Erklärungskraft verloren hat, wurde jedoch von Siegel zurückgewiesen (Siegel 2001; 2002: 95).

suale Einflussfaktoren begrenzen nach Pierson systembedingte lock-in-Effekte, etwa in Sozialversicherungssystemen und die durch die Expansion der Sozialstaaten aufgebauten Sozialstaatsklientel, die politischen Handlungsmöglichkeiten für weit reichende Systemreformen in der Sozialpolitik. Gerade der Existenz autonomer Sozialversicherungen wird auch bei sozialpolitischen Rückbaubemühungen ein besonders großes Widerstandspotential zugeschrieben. Klientelgruppen des Wohlfahrtsstaates haben ein starkes Interesse an der Aufrechterhaltung des sozialpolitischen Status Quo. Im Sinne der Retrenchment-Theorie würde die Bildungspolitik im Verteilungskampf um finanzielle Ressourcen zu den Verlierern der Finanzierungskonkurrenz zwischen der Sozial- und Bildungspolitik zählen.

Als Transferzahlungen könnten neben den Ausgaben für die Alterssicherung auch die Ausgaben für die passive Arbeitsmarktpolitik eine Rolle spielen. Ein Anstieg der Arbeitslosenzahlen lässt erwartungsgemäß die Ausgaben für die passive Arbeitsmarktpolitik ansteigen. Auch hier kommt das Wählerpotential gesellschaftlicher Interessengruppen zum Zuge. Arbeitnehmer und ihre gewerkschaftlichen Interessenvertreter haben ein großes Interesse am Fortbestehen bzw. Ausbau des Versicherungsschutzes gegen Arbeitslosigkeit. Daher ist zu erwarten, dass in den Staaten, in denen die Transferzahlungen im Bereich der passiven Arbeitsmarktpolitik besonders hoch ausfallen, die öffentlichen Bildungsausgaben niedriger sind. Im Gegensatz zur Alterssicherung und passiven Arbeitsmarktpolitik könnten die sozialpolitischen Felder Familienpolitik und aktive Arbeitsmarktpolitik einen positiven Einfluss auf die öffentlichen Bildungsausgaben nehmen. Während die Alterssicherung und die passive Arbeitsmarktpolitik nachgelagerte Politikfelder darstellen, stellen die Familien- und die aktive Arbeitsmarktpolitik Investitionen in das Humankapital in den Vordergrund. Höhere Familienausgaben und höhere Ausgaben für die aktive Arbeitsmarktpolitik könnten demnach höhere öffentliche Bildungsausgaben zur Folge haben.

Positiv auf die öffentlichen Bildungsausgaben könnte sich der Etatismusgrad auswirken. Diese Größe, operationalisiert als Differenz zwischen dem Anteil der öffentlichen Ausgaben am BIP – sprich der Staatsquote – und den öffentlichen Bildungsausgaben, dient hierbei als Indikator für die Staat-Markt-Arbeitsbeziehung. Wie bereits angemerkt, gehört die Bildung in den nordeuropäischen Staaten zu den Elementen des universalistischen Sozialstaates. Ein hoher Etatismusgrad in den Politikfeldern jenseits der Bildungspolitik könnte auch zu einem höheren Staatsanteil in der öffentlichen Bil-

dungsfinanzierung führen und somit höhere öffentliche Bildungsausgaben zur Folge haben. Eine Staat-Markt-Arbeitsbeziehung mit der Präferenz auf staatliche Lösungen würde invers mit niedrigen privaten Bildungsausgaben einhergehen. Prägen Marktprozesse eher die Sozialpolitik, so ist davon auszugehen, dass private Bildungsausgaben höher ausfallen.

Prüfungswürdig ist, ob die Finanzierungsstruktur der Sozialpolitik eine Rolle für die Entwicklung und das Niveau der Bildungsausgaben spielt. Unterschiede in den sozialstaatlichen Finanzierungsmodalitäten, in Form der Beitrags- oder Steuerfinanzierung, könnten als Finanzierungsbedingungen auf die Bildungsfinanzierung Einfluss nehmen. Während sich in der Regel Steuererhöhungen schwieriger durchsetzen lassen, ist der Widerstand bei Erhöhungen der Sozialversicherungsbeiträge geringer (Wilensky/Lubert et al. 1984: 411f.). Die Entwicklung der Bildungsausgaben, die in der Regel aus Steuerpöpfen gespeist werden, könnte damit deutlich in Programmkonkurrenz zu den Finanzierungsmodalitäten der Sozialpolitik stehen. Insgesamt ist dabei aber zu erwarten, dass das vornehmlich steuerfinanzierte Politikfeld der Bildungspolitik mit der Höhe der Gesamtsteuereinnahmen positiv assoziiert ist.

Als Finanzierungsmöglichkeit kommt für die öffentlichen Bildungsausgaben auch die Kreditfinanzierung in Betracht (Schmidt 2004a: 21), doch ist auch diese nicht unendlich möglich. In der Expansionsphase der Wohlfahrtsstaaten konnte der Bedarf an öffentlichen Mitteln und die Mittelkonflikte zwischen einzelnen Politikfeldern durch die Ausweitung der Staatsverschuldung zunächst bewerkstelligt werden. Eine wachsende Staatsverschuldung setzt zunehmend den Handlungsspielraum der öffentlichen Hand unter Druck und kann letztendlich die Programmkonkurrenz zu Lasten der Bildungspolitik verschärfen. Daher ist zu erwarten, dass die öffentlichen Bildungsausgaben negativ mit der Höhe der Staatsverschuldung und den Zinszahlungen assoziiert sind.

Zur Überprüfung der Programmkonkurrenz auf die Bildungsausgaben dienen folgende Hypothesen:

| |
|---|
| <p>Hypothese 16: Das Niveau und die Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben ist positiv mit dem Bestand und der Veränderung der Sozialausgaben assoziiert.</p> |
|---|

Hypothese 17: Eine hohe Staatsverschuldung, hohe Zinslastquoten und ein hohes Haushaltsdefizit führen zu niedrigeren öffentlichen Bildungsausgaben.

Hypothese 18: Ein höherer Etatismusgrad, als Indikator für die Staat-Markt-Arbeitsbeziehung hat höhere öffentliche Bildungsausgaben zur Folge. Die privaten Bildungsausgaben sind dagegen negativ mit dem Etatismusgrad assoziiert.

Hypothese 19: Je höher die Ausgaben für die Alterssicherung und für die passive Arbeitsmarktpolitik sind, desto niedriger sind die öffentlichen Bildungsausgaben.

Hypothese 20: Die Ausgaben für die Familienpolitik und aktive Arbeitsmarktpolitik sind mit den öffentlichen Bildungsausgaben positiv assoziiert.

Hypothese 21: Je höher die Steuereinnahmen sind, desto höher fallen die öffentlichen Bildungsausgaben aus.

2.5 Politisch-institutionelle Faktoren

Die institutionellen Bedingungen politischen Handelns und der Staatstätigkeit nehmen die politisch-institutionellen Theorien in das Blickfeld. Unter Institutionen verstehen diese Ansätze formelle wie informelle Regeln und Normen etwa in Form verfassungspolitischer Vorgaben. Hierunter fallen jedoch auch Regeln und Normen des öffentlichen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesses sowie die Organisation der Interessensvermittlung zwischen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft (Schmidt 1993: 378f.). Als Regelsysteme bilden Institutionen einen „stimulierenden, ermöglichenden oder auch restringierenden [...] Handlungskontext“ (Mayntz/Scharpf 1995: 43), der die Ergebnisse der Interaktionen zwischen intentional handelnden Akteuren strukturiert und beeinflusst.²³ Als „eingefrorene Entscheidungen der Vorperiode und als Größen, die in der

²³ Der institutionelle Kontext allein kann jedoch politische Entscheidungen nicht erklären. Ebenso müssen die Situationsdeutungen der Akteure, ihre Wahlfreiheiten und die Auswahl der Entscheidungsalternativen berücksichtigt werden (Scharpf 2000c: 79).

Gegenwart sowohl beschränkende wie ermöglichende Eigenschaften haben“ (Schmidt 1993: 379), beeinflussen Institutionen die Interessenartikulation und –aggregation und prägen ebenso Konfliktlösungsprozesse und politische Entscheidungen. Im Gegensatz zu parlamentarischen Mehrheitsverhältnissen sind Institutionen nicht ohne weiteres veränderbar. Die Kontinuität von Institutionen wird hierbei durch ihre „überpersonale Gestalt“ bedingt (Siegel 2002: 68). Als der „geronnene politische Wille“ von Entscheidungen der Vergangenheit können Institutionen als politisches Erbe betrachtet werden (Schmid/Reichert/Bruche 1987: 25). Die Wirkungen von Institutionen auf politische Inhalte wurden in unterschiedlichen Ansätzen untersucht. Zu diesen Ansätzen zählen etwa Analysen der Staatstätigkeit in föderalistisch verfassten Systemen, von Staaten mit ausgeprägten direktdemokratischen Elementen oder Studien die die Rolle von Institutionen an der Schnittstelle zwischen Politik und Wirtschaft etwa die Form korporatistischer Arrangements untersuchen (Wachendorfer-Schmidt 2000; Obinger/Wagschal 2001; Visser/Hemerijck 1998). Weitere Studien nehmen nicht nur die Wirkung einzelner Institutionen unter die Lupe, sondern untersuchen die Wirkung der Summe institutioneller Barrieren, die Entscheidungen begrenzen oder ermöglichen (Huber/Ragin/Stephens 1993; Tsebelis 1995, 2002; Schmidt 2000a: 351 ff.). Hierbei bieten die politisch-institutionalistischen Ansätze ein hohes Erklärungspotential für die Unterschiede in der Staatstätigkeit an. Hoch ist die Erklärungskraft im Querschnittsvergleich und geringer im Längsschnittvergleich, da institutionelle Größen im Zeitverlauf weniger variieren und somit eine hohe Kontinuität aufweisen.

Die möglichen Auswirkungen politischer Institutionen auf die Bildungsausgaben sollen im Folgenden näher beleuchtet werden. Zunächst werden hierbei die Auswirkungen des Kontextes der institutionellen Strukturen betrachtet. Separat werden im Anschluss daran die möglichen Auswirkungen des Föderalismus und der direkten Demokratie auf die Bildungsausgaben diskutiert.

2.5.1 Die Rolle von gegenmajoritären Institutionen

Den institutionellen Kontext des Willensbildungs- und Entscheidungsprozesses und die Rolle formaler Schranken gegen eine Mehrheitsherrschaft versuchen eine Reihe von Institutionenindizes als Summe der institutionellen Schranken der zentralstaatlichen

Exekutive und Legislative zu erfassen (Huber/Ragin/Stephens 1993; Schmidt 1993, 1996, 2000a; Colomer 1996, Tsebelis 1995, 1999, 2000). Quantitative Länderstudien machten hierbei nicht nur allein die Existenz föderalistischer Staatstrukturen als institutionelle Determinanten aus (Armingeon 1996; Hicks/Swanck 1992; Huber 1993; Obinger 1998a, 1998b; Schmidt 1998). So wirken diesen Studien zufolge gegenmajoritäre Institutionen bremsend auf die sozialstaatlichen Ausgaben und schränken den Handlungsspielraum von Regierungen ein (Wagschal 1999a; Schmidt 1993). Je stärker konkordanzdemokratische Elemente ausgeprägt und je zahlreicher die verfassungsrechtlichen Strukturen gegen die Parlamentsmehrheit in einem politischen System sind, desto niedriger sind die Ausgaben im Sozialbereich (Schmidt 1996).

Zu diesen Institutionen, die als institutionelle Begrenzer von Mehrheitsherrschaft wirken, zählen ein föderalistischer Staatsaufbau, direktdemokratische Elemente, Verfassungsgerichte, Zentralbanken, die Existenz einer zweiten Kammer und die Mitgliedschaft in inter- sowie supranationalen Institutionen wie etwa in der Europäischen Union. Die politische Machtverteilung wird hierbei durch die Summe dieser institutionellen Vetopunkte oder auch „gegenmajoritären Institutionen“ geprägt (Schmidt 1993, 1996). In der Sozialpolitik konnten zahlreiche Untersuchungen die besondere Rolle dieser Vetopunkte für die Ausprägung der Wohlfahrtsstaaten aufzeigen. Bremsend wirkt sich auf den Auf- und Ausbau der Sozialpolitik eine breite Machtstreuung aus (Huber/Ragin/Stephens 1993: 721f.). Diese „constitutional structures“ als institutioneller Kontext etwa in Form eines föderalistischen Staatsaufbaus, einer starken zweiten Kammer oder direktdemokratischer Instrumente begünstigen diese Machtstreuung. Parallel zur Wirkungsmacht der „constitutional structures“ unterscheidet Tsebelis zwischen „institutional veto players“ wie etwa der zweiten Kammer des Parlaments und den „partisan veto players“ in Form politischer Parteien oder Interessengruppen (Tsebelis 1995). Ursprünglich diente der von Tsebelis entwickelte Lehrsatz des Vetospielertheorems für die Erklärung der Policy-Wirkungen von Vetospielern, hat jedoch mittlerweile auch Eingang in Untersuchungen für die Entwicklung von Staatstätigkeit gefunden (Tsebelis 2000). Dem Vetospielertheorem zufolge steht der Mehrheitsherrschaft zentralstaatlicher Regierungen eine Vielzahl verfassungsmäßig garantierter Vetospieler in Form autonomer Institutionen entgegen. Die Zustimmung dieser Vetospieler, die individuelle oder kollektive Akteure sein können, ist für einen Politikwechsel notwendig. Die Möglichkeiten dieser Akteure, politische Entscheidungen der parlamentarischen Mehrheit und

der Regierung zu blockieren, wird hierbei durch den institutionellen Kontext bestimmt, der je nach Politikfeld unterschiedlich ausgestaltet sein kann. Während bei Tsebelis eher die Akteursperspektive im Vordergrund steht, nehmen die Institutionenindizes die institutionelle Struktur eines Landes als Handlungsrahmen des Akteurshandelns in den Blickpunkt und bieten damit ein „grobes Maß für die Höhe der Konsenshürde oder den allgemeinen politischen Koordinationsaufwand“ (Czada 2003: 181). Die konstitutionellen Konsenshürden erfassen die Indizes von Huber, Ragin und Stephens, während Schmidt in seinem Index der institutionellen Begrenzer der zentralstaatlichen Legislative und Exekutive sowohl formelle als auch informelle gegenmajoritäre Institutionen einbezieht. Im Gegensatz zu den anderen Indizes berücksichtigt der Schmidtsche Index auch die Existenz autonomer Sozialversicherungsinstitutionen, die als Finanzierungsbedingung auch auf den fiskalischen Spielraum der Bildungspolitik einen Einfluss nehmen könnten.

Eine hohe Vetodichte können wir in der Schweiz und Deutschland finden, gering ist diese jedoch in den nordischen und angelsächsischen Ländern wie Großbritannien oder Neuseeland. Je geringer dabei die Summe der institutionellen Mehrheitsbegrenzer ausfällt, desto wahrscheinlicher sind Politikveränderungen. In den nordeuropäischen Ländern begünstigte die geringe Vetodichte den Ausbau eines umfassenden Wohlfahrtsstaates, während in den angelsächsischen Staaten in den 1980er Jahren Strukturreformen in Richtung mehr Markt möglich wurden. Eine ausgeprägte Vetostruktur bremsete dagegen die Expansion eines umfassenden Wohlfahrtsstaates (Wagschal/Obinger 2000; Schmidt 2002d: 181f.). Manche Autoren machen in der Rückbauphase der Wohlfahrtsstaaten seit den 1980er Jahren eine gegenteilige Wirkung aus (Huber/Stephens 2001a; Siegel 2002). Eine ausgeprägte Vetostruktur würde demnach den Rückbau des Wohlfahrtsstaates verhindern und letztendlich zu höheren öffentlichen Ausgaben führen. Es ist jedoch zu vermuten, dass diese Beobachtung bei der Untersuchung der Bildungsausgaben in der vorliegenden Analyse nicht zum Zuge kommt. Aufgrund der Hinzunahme der neuen OECD-Mitgliedsstaaten beschränkt sich der Untersuchungszeitraum auf die Jahre 1990-2002, so dass der Prozess des „Retrenchment“ kaum Erklärungskraft bieten wird. Zum anderen haben wir es bei der Sozial- und Bildungspolitik mit unterschiedlichen Dynamiken zu tun. Während die Sozialpolitik zentralstaatlichen Regierungen die Möglichkeit der Machtausweitung bot, ist die Bildungspolitik seit jeher ein Politikfeld, das nachgeordneten Gebietskörperschaften ein weit reichendes Betä-

tigungsfeld bietet. Der Föderalismus als intervenierende Variable könnte in der Bildungspolitik dabei eine andere Dynamik als in der Sozialpolitik entfalten, worauf im nächsten Unterkapitel noch einzugehen sein wird. Insgesamt ist jedoch zu vermuten, dass die Summe der Mehrheitsbegrenzer ähnlich der Wirkung auf die Sozialausgaben einen negativen Einfluss auf die Bildungsausgaben nimmt. Eine schwache Vetostruktur führt im Gegensatz dazu zu einem höheren Engagement der Zentralregierungen in allen ausgabenintensiven Politikfeldern.

Nimmt die konstitutionelle Vetostruktur eines Landes auf die öffentlichen Bildungsausgaben einen negativen Einfluss, so könnte der Wirkungszusammenhang zwischen der Summe der institutionellen Mehrheitsbegrenzer bei den privaten Bildungsausgaben, besonders im Fall der tertiären Bildungsausgaben, ein positiver sein. Trifft eine hohe Bildungsnachfrage nach tertiären Bildungsangeboten auf eine starke Vetostruktur, die diese Nachfrage durch die Expansion öffentlicher Bildungseinrichtungen nur unzureichend bedient, könnte dies eine Expansion privater berufs- und weiterbildender Bildungseinrichtungen zur Folge haben. Die Indizes, die als Summe der „institutionelle[n] Begrenzer der zentralstaatlichen Legislative und Exekutive“ (Schmidt 2000a: 352) das Ausmaß der Schranken gegen eine parlamentarische Mehrheit erfassen, lassen folgende Hypothese zu:

| |
|---|
| <p>Hypothese 22: Je höher der Index institutioneller Barrieren einer Mehrheitsherrschaft ist, desto sind niedriger die öffentlichen Bildungsausgaben</p> |
|---|

2.5.2 Föderalismus und Dezentralisierung

Eine Reihe von Studien zeigen verschiedene Wirkungen von föderalen und zentralistischen Staatsstrukturen auf die Staatstätigkeit auf (Armingeon 1996; Braun 2000; Castles 1999; Keman 2000; Lancaster/Hicks 2000; Lane/Errsson 1997; Schaltegger 2001; 2003; Shadbegian 1999). Gemeinsam ist diesen Studien, dass in föderalistischen Staaten die öffentlichen Ausgaben geringer ausfallen. Gerade für die Bildungsausgaben könnte der Föderalismus eine besondere Rolle zu spielen, da zu vermuten ist, dass die Bildungsausgaben in föderalistischen Staaten eine andere Dynamik aufweisen als in

zentralistisch verfassten Systemen. Die Bildungsausgaben eines föderalistischen Staates, etwa in der Betrachtung der aggregierten Größe der Bildungsausgabenquote, spiegeln hierbei lediglich die fiskalpolitische Gesamtanstrengung des Landes wieder. Unberücksichtigt bleiben dabei die bildungsausgabenpolitischen Anstrengungen der nachgeordneten Gliedstaaten und deren Prägegrößen. Ist die zentralstaatliche Ebene nur zum geringen Teil für die Bildungsausgaben verantwortlich, wie etwa in der Schweiz, den USA oder Kanada so ist zu vermuten, dass der Föderalismus-Indikator nur bedingt die Dynamik der Bildungsfinanzen in föderalistisch verfassten Staaten erklären kann. Politische Faktoren wie etwa die Regierungszusammensetzung auf Bundesebene hätten hierbei einen geringen Einfluss auf die Bildungsausgaben der nachgeordneten Gebietskörperschaften. Neben den Bestimmungsfaktoren der Bildungsausgaben im internationalen Vergleich bildet daher die Analyse der Bildungsausgaben der Schweiz einen weiteren Schwerpunkt dieser Arbeit. Die Untersuchung der Variation der kantonalen Bildungsausgaben auf ihre Bestimmungsfaktoren hat zum Ziel, die innerstaatliche Dynamik der Bildungsausgaben in einem föderalistisch verfassten System zu ergründen und die Stellung der Schweiz im internationalen Vergleich besser erklären zu können.

Der Fragmentierungshypothese zufolge führt die Begrenzung der Zentralregierung in fiskalpolitischer und administrativer Hinsicht zu einem Standortwettbewerb zwischen der Zentralregierung und den nachgeordneten Gebietskörperschaften (Brennan/Buchanan 1980: 185; Schaltegger 2003a). Eine Erhöhung der Anzahl miteinander konkurrierender Gebietskörperschaften nimmt aufgrund des kostendämpfenden Wettbewerbseffekts einen negativen Einfluss auf die Staatsquote, da ineffiziente Bürokratien abgebaut und die öffentlichen Ausgaben reduziert werden (Kirchgässner 2001: 17). Im internationalen Vergleich hat sich eine einheitliche bundesstaatliche Ordnung über die föderalen Staaten hinweg nicht herausgebildet. Aufgrund der weit reichenden Kompetenzen des Bundes werden Deutschland, Österreich und Australien den unitarischen Bundesstaaten zugerechnet, während in den USA, Kanada und der Schweiz die Kompetenzen der nachgeordneten Gliedstaaten stärker ausgeprägt sind.²⁴ Die frühe Entwicklung regionaler und autonomer Gebietskörperschaften, wie in den USA, hatte in der

²⁴ Eine weitere Kategorie zur Einteilung der föderalistischen Staaten bietet die Einteilung nach Trenn- und Verbundföderalismus. Größere fiskalpolitische Autonomie finden wir im Trennföderalismus der USA. Eine gemeinsame Ausübung von fiskalpolitischen Kompetenzen ist dagegen im Verbundföderalismus Deutschlands anzutreffen, dessen fiskalpolitische Autonomie etwa durch die Gemeinschaftsaufgaben begrenzt wird.

Mehrheit der föderalistischen Systeme Kompetenz- und Verteilungskonflikte zur Folge, in denen sich die Opposition gegen eine weitere Übertragung sozialpolitischer Kompetenzen an die Zentralregierung zu behaupten wusste (Obinger/Wagschal 2001; Flora 1986: XIX). Insgesamt ist dabei die wohlfahrtstaatliche Entwicklung in den föderalistischen Staaten gebremst worden.

Aufgrund der unterschiedlichen Ausgestaltung des föderalen Prinzips muss neben dem Föderalismus als Strukturprinzip ebenso das Ausmaß der Dezentralisierung berücksichtigt werden. Die Effekte von föderalen Institutionen und das Ausmaß von Dezentralisierung auf die Staatstätigkeit werden in der Forschung kontrovers diskutiert. Unter Finanzwissen- wie auch Politikwissenschaftlern werden der Dezentralisierung sowohl staatsquotendämpfende als auch staatsquotenerhöhende Effekte zugerechnet. Der Ökonomischen Theorie des Föderalismus zufolge, führen dezentrale Gemeinwesen mit ihren dezentralen Entscheidungs- und Finanzierungs Kompetenzen und mit ihrem inhärenten Wettbewerb zu einer zurückhaltenden Staatstätigkeit (Kirchgässner/Pommerehne 1996; Kirchgässner 2001; Oates 1972, 1999; Rodden/Wibbels 2002; Tiebout 1956). In der Frage nach den Auswirkungen des fiskalischen Föderalismus legte vor allem Oates mit seinem Dezentralisierungstheorem die theoretische Grundlage. Als einer der Ersten untersuchte Oates die Auswirkungen der Dezentralisierung auf die Staatsquote. Mittels einer Querschnittsanalyse von 57 Staaten postulierte Oates einen negativen Zusammenhang zwischen der Staatsquote und dem Dezentralisierungsgrad. Theoretisch begründete Oates diesen Befund mit dem Korrespondenzprinzip, wonach sich das Ausmaß der öffentlichen Leistungen den Bedürfnissen der Bürger anpasse. Dezentrale Entscheidungsstrukturen hätten demnach den Vorteil, sich besser nach den regionalen Präferenzen der Bürger orientieren zu können, als es zentrale Entscheidungsstrukturen vermögen.²⁵

Dem Principal-Agent-Ansatz zufolge, führt die direktere Verbindung zwischen Politiker („agent“) und Wähler („principal“) in territorial und bevölkerungsmäßig kleineren Gebietskörperschaften zu einer zurückhaltenden Staatstätigkeit, da die Wähler höheren Ausgaben, verbunden mit einer höheren Besteuerung, kritisch gegenüber ste-

²⁵ In seinen späteren Studien konnte Oates jedoch die dämpfenden Auswirkungen der Dezentralisierung auf die Staatsquote nicht bestätigen (Oates 1972, 1985). Beispielhaft seien hier auch Studien von Forbes und Zampelli sowie Wallis und Oates erwähnt. In Untersuchungen zur Staatsquote in den US-Counties konnten diese Autoren einen positiven Zusammenhang zwischen der Staatsquote und dem Dezentralisierungsgrad nachweisen (Forbes/Zampelli 1989; Wallis/Oates 1988).

hen (Kirchgässner/Pommerehne 1997: 182). So kommt in dezentralen Gemeinwesen das Kongruenzprinzip zum Zuge, wonach eine Kongruenz zwischen denjenigen besteht, die über die öffentlichen Leistungen entscheiden und sie zugleich nutzen (Blankert 2003). Entgegen dem Principal-Agent-Ansatz betont Cameron jedoch die staatsquotenerhöhenden Effekte, die von einem höheren Dezentalisierungsgrad ausgehen können (Cameron 1978: 1246). So führt ein dezentrales Gemeinwesen nach Cameron zu einer höheren Anzahl autonomer bürokratischer Einheiten, die die Verbindung zwischen höheren Ausgaben und höherer Besteuerung verschleiern sowie die Informationslage des Wählers verschlechtern. Die Zurechnung von Verantwortungen wird den Wählern hierbei vor allem in politikverflochtenen Systemen, wie sie etwa im deutschen Föderalismus zu beobachten ist, erschwert.

Verschiedene Autoren machen im Zusammenhang der Dezentralisierung darauf aufmerksam, dass in Analysen zum Einfluss des Föderalismus der vertikale Finanztransfer einbezogen werden muss, da dieser die Anreizstruktur der Entscheidungsträger in den Gliedstaaten verzerren könnte. Weingast, Shepsle und Johnson sehen hierin die Externalitätshypothese bestätigt, wonach Finanztransfers die Finanzierung lokaler öffentlicher Leistungen durch Gebietsexterne ermöglichen und damit letztendlich zu höheren öffentlichen Ausgaben führen (Weingast/Shepsle/Johnsen 1981). Schärfer formulieren Brennan und Buchanan die Auswirkungen vertikaler Finanztransfers. Demnach sind vertikale Finanztransfers das Resultat kartellistischer Absprachen von Gliedstaaten, die sich über die Finanztransfers dem Druck des Steuerwettbewerbs entziehen, indem sie auf die Steuerbasis anderer Gliedstaaten zugreifen (Brennan/Buchanan 1980). Hines und Thaler argumentieren hier mit dem „flypaper effect“, wonach die Transfers der Bundesebene zu höheren Ausgabenneigung der Gliedstaaten führen. Würden die betreffenden Gliedstaaten die Ausgaben durch eigene Steuererhebungen finanzieren, fallen die Ausgaben insgesamt niedriger aus (Hines/Thaler 1995, vgl. dazu Wyckhoff 1991). Auf die Schweiz bezogen spricht Schaltegger von Spillover-Effekten. Besonders die städtischen Zentren wie Zürich oder Bern subventionieren mit ihren öffentlichen Leistungen auch die Umlandgemeinden, deren Bewohner jedoch nicht mittels Steuern diese Zentrumsleistungen mitfinanzieren (Schaltegger 2001: 4). Werden die vertikalen Finanztransfers in die empirischen Analysen einbezogen, so scheinen sich die staatsquotendämpfenden Effekte der Dezentralisierung nicht zu bestätigen. So fallen die Ausgaben der Gliedstaaten höher aus, wenn die Finanzierung von öffentlichen Leistungen

durch den vertikalen Finanzausgleich externalisiert wird. Demnach unterlaufen vertikale Finanztransfers die disziplinierende Wirkung des fiskalischen Wettbewerbs. Die Aussage von Oates zur Umschreibung der Principal-Agent-Beziehung - „money sticks where it hits“ – läuft hier demnach ins Leere (Oates 1999).

Studien zur Staatstätigkeit der Schweizer Kantone scheinen ebenso die ökonomische Theorie des Föderalismus zu bestätigen. Das Ausmaß an öffentlicher Verschuldung im Zusammenhang mit den dezentralen Strukturen der Kantone untersuchten Freitag und Vatter für den Zeitraum 1984 bis 2000. In ihrer Studie konnten die Autoren folgende Beziehung feststellen: je dezentralisierter ein Kanton ist, desto zurückhaltender ist die öffentliche Verschuldung (Freitag/Vatter 2004b). In einer Panelanalyse zu den Schweizer Kantonen für die Jahre 1980 bis 1998 kommt Schaltegger zu einem ähnlichen Befund. Auch in dieser Studie führt der Grad der Dezentralisierung zu niedrigeren Staatsausgaben in den Schweizer Kantonen. Ebenso kann Schaltegger die Fragmentierungs- und Externalitätshypothese bestätigen. So wirkt sich eine hohe geographische Zersplitterung eines Kantons in niedrigere öffentliche Ausgaben aus. Hierbei ist aber nach Schaltegger zwischen den Kantonsausgaben und den Gemeindeausgaben zu unterscheiden. Während die Dezentralisierung auf die Kantonsausgaben eher dämpfend wirkt, treibt sie die Gemeindeausgaben eher in die Höhe. Auch die vertikalen Externalitäten spielen im Schweizer Föderalismus eine bedeutende Rolle (Schaltegger 2003a). Mittels gepoolter Querschnitts-Zeitreihen-Analysen konnte Schaltegger zeigen, dass die Finanzausgleichszahlungen des Bundes an Kantone und Gemeinden sich expansiv auf das Fiskalverhalten der öffentlichen Haushalte auswirken. Unter Einbezug der direktdemokratischen Institutionen zeigt sich jedoch in Schalteggers Analysen, dass die öffentlichen Ausgaben der Kantone und Gemeinden begrenzt werden.

Der Blick auf die Ausgabenanteile der nachgeordneten Gebietskörperschaften allein kann jedoch in die Irre führen. Neben der Betrachtung der Ausgabenanteile muss auch die Struktur des vertikalen Entscheidungsprozesses berücksichtigt werden. Unterschiede in der Autonomie der nachgeordneten Gebietskörperschaften können wir hierbei nicht nur allein in föderalistischen Staaten beobachten, sondern auch in zentralistisch verfassten Systemen. Einen uneinheitlichen Prozess der Dezentralisierung konnte die OECD in den letzten 20 Jahren beobachten, der dazu führte, dass die vertikalen Verwaltungsstrukturen im OECD-Vergleich unterschiedlich ausfallen. Teilweise stiegen die Ausgaben der untergeordneten Verwaltungsebenen stärker an, als es die Ein-

nahmeseite zuließ, so dass zunehmend die Differenz durch Transfers gedeckt werden musste. Hierbei handelt es sich jedoch nicht um Dezentralisierungsprozesse, die in allen Ländern zu höherer Autonomie führten. Zum Zweck der landesweiten Harmonisierung versuchen Zentralregierungen über Normen, Budgetregeln oder Mindestqualitätsstandards Einfluss zu nehmen (OECD 2003: 183). Die finanzpolitische Bedeutung hängt hierbei nicht unbedingt davon ab, ob der Staatsaufbau zentralistisch oder föderal ist. In manchen nordeuropäischen oder auch kontinentaleuropäischen Staaten ist der Anteil der subnationalen Einheiten an den Staatsausgaben höher als in föderalen Staaten wie etwa der USA oder Deutschland. So muss der Anteil der Staatsausgaben bzw. -einnahmen nicht immer unbedingt mit dem Grad der Autonomie übereinstimmen. Eine begrenzte Finanzautonomie finden wir etwa in Griechenland, Irland, Japan, Südkorea, der Türkei oder Großbritannien. Eine größere Autonomie, die lediglich durch Budgetregeln geprägt wird, können wir in Finnland, Frankreich, Italien, Neuseeland, Norwegen, Polen, Schweden, der Slowakei, Spanien und Ungarn beobachten. Die USA und die Schweiz verfügen dagegen über eine weit reichende Finanzautonomie mit keinerlei formeller Koordinierung. Letztendlich ist die fiskalpolitische Autonomie nicht immer unbedingt in föderalistisch verfassten Systemen am höchsten. Ein hoher Grad an fiskalischer Dezentralisierung ist auch in den unitarischen Systemen Skandinaviens zu beobachten (Stegarescu 2004: 9).

Welchen Einfluss nimmt die Föderalismus-Variable bzw. der Grad der fiskalischen Dezentralisierung auf die Bildungsausgaben im internationalen Vergleich? Ähnlich der wohlfahrtsstaatlichen Entwicklung kann vom Föderalismus bzw. von einem hohen Dezentralisierungsgrad ebenso eine bremsende Wirkung auf die öffentlichen Bildungsausgaben erwartet werden. Es gibt jedoch Argumente, die eine andere Wirkungsrichtung des Föderalismus bzw. der Dezentralisierung auf die Bildungsausgaben im Unterschied zu den Sozialausgaben zulassen. Bildungspolitische Leistungen in Form eines umfassenden und qualitativ breiten Angebotes an Kindergärten oder Schulen könnten ebenfalls den Präferenzen der Wähler entsprechen, besonders derjenigen mit Kindern im bildungsrelevanten Alter, so dass der Wettbewerb zwischen fiskalisch autonomen Gebietskörperschaften bei den Bildungsausgaben zu einem Überbietungswettbewerb führt. Der Standortwettbewerb um die Bereitstellung öffentlicher Güter fällt zwischen lokalen bzw. regionalen Regierungseinheiten größer als zwischen Staaten aus, da bei einem Wechsel in ein anderes Bundesland, Kanton oder auch Bundesstaat keine

neue Sprache gelernt werden muss und auch die kulturelle Umstellung weniger drastisch ausfällt. Die Wähler verfügen somit über eine stärkere „exit“-Option, die letztendlich die nachgeordneten Gebietskörperschaften zum Standortwettbewerb anregt. Die Präferenzen der Wähler für ein qualitativ hochwertiges Bildungsangebot könnte das von der Ökonomischen Theorie des Föderalismus angenommene Hauptinteresse der Wähler an einer niedrigen Besteuerung überdecken. Einzelne Studien zum Bildungsangebot auf lokalen Einheiten konnten bislang die These vom Überbietungswettbewerb bestätigen (Landon 1999; Harris/Evans/Schwab 2001). Für den Fall der USA zeigten Harris et al., dass Eltern von Kindern im schulrelevanten Alter sogar höhere Immobilienpreise in Kauf nehmen, um ihre Kinder auf gute Schulen zu schicken. In einer Vielzahl der Länder wie in der Schweiz und den USA können die Wähler nicht zwischen verschiedenen Schulen wählen, sondern müssen ihre Kinder aufgrund der eingeschränkten Schulfreiheit auf die Schulen ihres Wohnbezirkes schicken. Eltern haben daher ein hohes Interesse daran ihre Kinder auf gute Schulen zu schicken, ohne den Wohnort zu wechseln. Für einzelne kanadische Bundesstaaten, die dem Wähler den Schulbesuch zwischen verschiedenen Schuldistrikten ermöglichen, wies Landon einen Überbietungswettbewerb nach: Hohe Bildungsausgaben hatten nach Landon die lokalen Einheiten, die den Eltern Schulfreiheit gewähren. Der Überbietungswettbewerb zwischen nachgeordneten Gebietskörperschaften könnte jedoch in politikverflochtenen Systemen mit ungenauer Zurechnung der Verantwortlichkeiten ausgehebelt werden. Gerade im politikverflochtenen deutschen Föderalismus verliert die Schärfe des Wettbewerbs an Bedeutung. Hier ist die Investition in Schulgebäude und deren Unterhaltung Sache der Kommunen, während die Finanzierung der Lehrergehälter in die Zuständigkeit der Bundesländer fallen (Klemm 2003: 228). Dem Wähler wird in solchen Bildungssystemen die Zurechnung der Verantwortlichkeiten erschwert. Die Principal-Agent-Annahme von einer engeren Anbindung der Ausgabenpolitik an die Präferenzen der Wähler in fiskalpolitisch autonomen Systemen hätte demnach in der Bildungspolitik kein „race to the bottom“ zur Folge.

Im Gegensatz zum Föderalismus-Indikator scheint der Dezentralisierungsgrad ein besserer Indikator zu sein, um die Feinstruktur föderalistischer Systeme und die fiskalpolitischen Anstrengungen dezentraler Systeme sowohl in föderalen als auch in unitarischen Staaten zu erfassen. Vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen ist der Kausalitätspfeil zum Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben und

dem Dezentalisierungsgrad nicht eindeutig bestimmbar. Für die private Ausgabenseite der Bildungsfinanzierung dürfte die fiskalische Autonomie regionaler bzw. lokaler Regierungsebenen kaum eine Rolle spielen. Wichtiger scheint für die privaten Bildungsausgaben zu sein, ob das Bildungssystem und der institutionelle Kontext den Auf- und Ausbau privater und vom Staat unabhängiger Bildungseinrichtungen fördert. Aus den Überlegungen können daher folgende Hypothesen formuliert werden:

Hypothese 23: Die verfassungsrechtlich föderalistische Staatsstruktur ist negativ mit dem Niveau und der Entwicklung der Bildungsausgaben assoziiert.

Hypothese 24: Der Zusammenhang zwischen der Dezentalisierung und den öffentlichen Bildungsausgaben ist unbestimmt. Es sind sowohl positive als auch bremsende Effekte denkbar.

2.5.3 Die Rolle der Direktdemokratie

Eine besondere Wirkung auf die Staatstätigkeit haben ebenfalls direktdemokratische Elemente im politischen Entscheidungsprozess. Ähnlich der Rolle der Dezentalisierung ist in der Literatur der Einfluss der Direktdemokratie umstritten. Einer weit verbreiteten Sichtweise zufolge, hat die direkte Demokratie einen negativen Einfluss auf die Staatstätigkeit. Anhand von Vergleichen subnationaler Einheiten wie in der Schweiz oder in den USA sehen Autoren als Konsequenzen der direkten Demokratie eine geringe Staatsverschuldung, einen niedrigen Anteil von Staatsangestellten, eine niedrige Staatsquote und niedrigere Steuern (Abromeit/Pommerehne 1992; Feld/Kirchgässner 1999; Frey 1997; Kirchgässner/Feld/Savioz 1997; Linder 1999). In Anlehnung an das Medianwähler-Theorem von Anthony Downs²⁶ sehen Vertreter der Neuen Politischen

²⁶ Der Medianwähler ist im Medianwähler-Theorem derjenige Bürger, die am Median eines politisch-ideologischen Spektrums angesiedelt ist. Er vertritt die einzige mehrheitsfähige Meinung und entscheidet daher auch über die Höhe staatlicher Leistungen (Downs 1968). Empirischen Studien zufolge kommen die Medianwählerinteressen in direktdemokratischen Systemen stärker zum Zuge, als in repräsentativen Systemen. Als Ursache wird hierfür die effizientere Übertragung der Bürgerpräferenzen in die Entscheidungen angesehen (Pommerehne 1978; Pommerehne/Schneider 1978; Kirchgässner/Feld/Savioz 1999: 81).

Ökonomie auch in der direkten Demokratie, der Ökonomischen Theorie des Föderalismus vergleichbar, eine engere Verbindung zwischen dem politischen Akteur (agent) und dem Wähler (principal). Nach Ansicht dieser Vertreter bildet die direkte Demokratie ein Instrument zur Disziplinierung von „rent-seeking“-orientierten staatlichen Entscheidungsträgern (Blankert 1992; Frey 1994; Schieren 1996). Ein Mehr an Direktdemokratie führt zunächst zu einer stärkeren Einbindung der Staatsbürger in Entscheidungsprozesse und Politikgestaltung. Hierbei trägt die Einbeziehung des Wählers zu einer Lösung des Prinzipal-Agent-Problems bei. Neben periodisch wiederkehrender Wahlen bietet sich hierbei die Direktdemokratie als Kontrollinstrument, um Handlungen der Regierungen (Agent) mit den Interessen der Regierten (principal) abzustimmen.

„[...] if elements of direct democratic decision making ceteris paribus reduce the principal agent problem compared with representative democracy without inducing a lower level of information of the decision makers and if it enhances competition in a society with political collusion, than the efficiency of government activities should be higher in direct than in representative democracies. The higher efficiency is likely to affect economic performance.” (Feld/Savioz 1997: 515)

Jedoch haben direktdemokratische Arrangements die Tendenz zu höheren Konsensbildungsschwellen und auch zu verzögerten Problemlösungen, da sie konflikt- und organisationsfähige Gruppen bevorteilen und mehr Sanktionsmöglichkeiten beinhalten als es in rein repräsentativen Demokratien der Fall ist. Anders als in repräsentativen Demokratien wirkt sich die Entscheidung des Wählers durch Zustimmung oder Ablehnung unmittelbar aus. In der Regel entscheiden sich die Bürger in der Direktdemokratie weniger für kurzfristig angelegte und kostenintensive Politikinhalt. Dagegen verfügen die Regierenden über einen kürzeren Zeithorizont und zeigen eine stärkere Präferenz für gegenwärtige Aufgabenstellungen (Vatter/Freitag 2002: 61). Direktdemokratische Beteiligungsmöglichkeiten sorgen zudem für stärkere Kenntnis über die Kosten und Nutzen eines Projektes. Dabei ist zu erwarten, dass einseitig umverteilende und stark expansive Entscheidungen auf wenig Gegenliebe der Abstimmenden stoßen werden. Eher führen direktdemokratische Instrumente zu einer Politik des Status-quo (Kirchgässner/Feld/Savioz 1999). Unter Hinzunahme des Medianwähler-Modells ist es auch wahrscheinlicher, dass sich fiskalisch konservative Bürgerpräferenzen durchsetzen, da das Instrument der Direktdemokratie häufiger von der älteren und wohlhabenderen Bevölkerung ergriffen wird (Peltzman 1992). Borner et al. weisen der Direktdemokratie einen

negativen Einfluss zu, da sie Interessengruppen einen überaus starken Einfluss in öffentlichen Abstimmungen ermöglichen und daher für Status-quo-Politik sowie innovative Schwäche stehe (Borner/Brunetti/Straubhaar 1990; 1994; Borner/Rentsch 1996). Zum negativen Einfluss der Direktdemokratie stehen in der Ökonomie zahlreiche Studien zu den fiskalpolitischen Auswirkungen der Direktdemokratie auf Ausgaben in Gliedstaaten wie der USA und der Schweiz zur Verfügung. Ihnen zufolge führen ein Mehr an Beteiligungsmöglichkeiten zu niedrigeren Staatsausgaben und -einnahmen sowie Haushaltsdefiziten. Auch die Steuerbelastung fällt niedriger aus und es zeigt sich insgesamt eine höhere Steuermoral, so dass sich die Einwohner insgesamt fiskalpolitisch konservativer verhalten.²⁷

Auch in der Politikwissenschaft wurde der Frage nach den Auswirkungen der Direktdemokratie empirisch nachgegangen. Generell stützen politikwissenschaftliche Analysen die Befunde der Ökonomen zu den bremsenden Auswirkungen direktdemokratischer Instrumente auf die Staatsverschuldung und Steuererhöhungen (Abromeit/Pommerehne 1992; Wagschal 1997; Freitag/Vatter/Müller 2003). Die bremsenden Wirkungen direktdemokratischer Institutionen im Bereich der Sozialpolitik wiesen Wagschal und Obinger anhand der Schweiz und dem US-kalifornischen Bundesstaat nach (Obinger 1998b; Wagschal 1997; Wagschal/Obinger 2000). Die Betrachtung der sozialpolitischen Ausbauphase bestätigte hierbei die Beobachtung von Borner, Brunetti und Straubhaar, dass direktdemokratische Instrumente überwiegend von Interessengruppen benutzt wurden, die für eine Zügelung des Staates eintreten. Besonders hoch war hierbei die Abstimmungsbeteiligung von Gruppen mit hohem Einkommen, die den Ausbau des Sozialstaates ablehnten (Wagschal/Obinger 2000: 469f.).

Direktdemokratische Instrumente spielen auch im Bildungsbereich eine besondere Rolle, in diesem Zusammenhang stellen eine Vielzahl von Studien im Gegensatz zur

²⁷ Stellvertretend für die zahlreichen Studien aus der Ökonomie zur fiskalpolitischen Wirkung der direkten Demokratien seien hier genannt Feld/Kirchgässner 1999, Feld 1994, 1997, Kirchgässner/Feld/Savioz 1999, Feld/Schaltegger 2004, Feld/Matsusaka 2003. Kirchgässner et al. argumentieren, dass die Regierungsausgaben weniger schnell wachsen und dass sowohl die Pro-Kopf-Verschuldung als auch die Steuerbelastung wesentlich geringer ausfallen als ohne die Einrichtung der Direktdemokratie. Für 131 Schweizer Städte zeigt sich, dass die öffentlichen Ausgaben um 14 Prozent geringer ausfallen, je ausgeprägter das Referendumsinstrument in den einzelnen Kantonen ausgestaltet ist (Kirchgässner/Feld/Savioz 1999). Zum US-amerikanischen Fall vgl. Farnham 1990; Matsusaka 1995, Rueben 1999. Über einen Zeitraum von 30 Jahren untersuchte Matsusaka den Einfluss der Direktdemokratie auf das Fiskalverhalten der öffentlichen Haushalte. Seinen Befunden zufolge fallen die öffentlichen Ausgaben höher aus, wenn die direktdemokratischen Instrumente weniger stark ausgeprägt sind. Starke direktdemokratische Arrangements erweisen sich dagegen als wirksame Begrenzer der Staatstätigkeit (Matsusaka 1995).

Steuer- oder Sozialpolitik ausgabenerhöhende Effekte fest. Im Fall der USA zeigen ökonomische Analysen, dass mit einem Mehr an direktdemokratischen Institutionen die öffentlichen Ausgaben tendenziell niedriger ausfallen, jedoch die Staaten mehr für Bildung ausgeben (Matusuka 1995; Rueben 1999; Santerre 1989, 1993). Santerre widerspricht den bremsenden Wirkungen der Direktdemokratie auf die Staatsausgaben. Seinen Analysen zufolge fallen die öffentlichen Bildungsausgaben in den Bundesstaaten höher aus, die auch über direktdemokratische Instrumente verfügen (Santerre 1993). Hega argumentiert in diesem Zusammenhang, dass eine schulreformfreundige Bevölkerung über das Instrument der Direktdemokratie die Bildungsausgaben auch in die Höhe treiben könnte (Hega 1999b). Freitag und Bühlmann, die die Bildungsausgaben in den Schweizer Kantonen untersuchten, bestätigten nicht die von Santerre postulierten ausgabensteigernden Effekte direktdemokratischer Instrumente im Bildungsbereich, andererseits konnten die Autoren auch keine bremsenden Wirkungen feststellen (Freitag/Bühlmann 2003: 154).

Die Überprüfung der Wirkungszusammenhänge zwischen direktdemokratischen Instrumenten und Bildungsausgaben ist im internationalen Vergleich nur schwer zu bewerkstelligen, da als direktdemokratisch verfasste Länder lediglich die Schweiz und die USA im Sample der 28 OECD-Mitgliedsstaaten fungieren. Eine alleinige Einteilung der Länder nach der Variable Direktdemokratie kann die Feinstruktur der direktdemokratischen Instrumente jedoch nur unzureichend erfassen. Im Rahmen der internationalen Analyse der Bildungsausgaben können die Wirkungen direktdemokratischer Instrumente nicht ausreichend getestet werden. Der intrastaatliche Vergleich der Schweizer Bildungsausgaben kann jedoch die Auswirkungen direktdemokratischer Instrumente auf die öffentlichen Bildungsausgaben untersuchen. Vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen sind sowohl ausgabenbegrenzende wie ausgabenerhöhende Effekte vorstellbar. Vielmehr hängt der Einfluss der Direktdemokratie von den unterschiedlichen funktionalen Ausprägungen der Instrumente ab. Für den eidgenössischen Gliedstaatenvergleich wird daher folgende Hypothese aufgestellt:

Hypothese 25: Kantone mit einem starken Ausbau plebiszitärer Institutionen weisen niedrigere Bildungsausgaben auf, als Kantone mit weniger stark ausgestalteten Instrumenten der Direktdemokratie.

2.6 Parteiendifferenzlehre

Parteiensoziologische Ansätze der Staatstätigkeitsforschung führen die Unterschiede in der Wirtschafts- und Sozialpolitik nicht auf die Machtverteilung zwischen Arbeit und Kapital zurück, sondern machen den Einfluss von bürgerlichen und sozialdemokratischen Parteien dafür verantwortlich (Castles 1982; Hibbs 1977; Schmidt 1982, 1996, 2001). Der Auf- und Ausbau des Wohlfahrtsstaates wird hierbei vor allem auf die parteipolitische Zusammensetzung der Regierungen zurückgeführt. Zunächst liegen den Parteien bestimmte Ideologien oder Ziele zugrunde, die diese versuchen zu verwirklichen. Nach der Parteiendifferenzhypothese formen Parteien die Wählerpräferenzen in politische Programme um, wobei die Parteien diese umso stärker realisieren können, je stärker sie auch an der Regierung beteiligt sind. Douglas Hibbs zufolge nehmen Linksparteien in ihrer Wirtschaftspolitik zur Erreichung der Vollbeschäftigung eine erhöhte Inflation und Verschuldung in Kauf, während Rechtsparteien die Preisstabilität unter Inkaufnahme von Arbeitslosigkeit favorisieren (Hibbs 1977).²⁸ Die Hibbsche These hat hierbei im Laufe der Zeit einige Modifizierungen erfahren (Schmidt 1996). Studien zur Wirtschaftspolitik in den 1970er Jahren belegten, dass auch linke Parteien erfolgreich in der Bekämpfung nicht nur allein der Arbeitslosigkeit, sondern auch der Inflation waren. Den Studien zufolge kam es hierbei vor allem auf die Kombination von Linksparteien mit mächtigen, aber der Unternehmerschaft gegenüber kooperationswilligen Gewerkschaften an (Braun 1989; Cameron 1994; Scharpf 1987; Schmidt 1987).²⁹ In der Wohlfahrtsstaatsforschung wurde in der ursprünglichen Version der Parteiendifferenzhypothese angenommen, dass sich die Regierungsbeteiligung linker Regierungen in einer ausgebauten Sozialpolitik niederschlägt, während bürgerliche Regierungen sich als Bremser für eine expansive Sozialpolitik erweisen (Castles 1982; Hicks/Swank 1992; Schmidt 1982). Neuere Studien zeigen jedoch, dass sich auch christdemokratische Par-

²⁸ Wagschal konnte jedoch zeigen, dass sich rechte Regierungen stärker verschulden als Linksregierungen (Wagschal 1996). Während linke Parteien großzügig bei den öffentlichen Ausgaben erscheinen, sind sie in der Staatsverschuldung konservativer als bürgerliche Parteien (Cameron 1985; Cusack 1999). Cameron führt diesen Parteeffekt auf die erhöhte Bereitschaft der Linksparteien zurück den Zuwachs öffentlicher Ausgaben durch Steuererhöhungen zu kompensieren (Cameron 1985: 260). Doch auch in Zeiten ökonomischer Stagnation greifen Cusack zufolge linke Parteien zu dem Instrument der höheren Staatsverschuldung (Cusack 1999: 464f.).

²⁹ Garret und Lange zufolge nimmt die Erklärungskraft der Parteiendifferenztheorie zur Erklärung makroökonomischer Größen wie Wirtschaftswachstum oder Arbeitslosigkeit in der zunehmend globalisierten

teien für ein stärkeres soziales Engagement einsetzen, wenn sie mit linken Parteien um die Regierungsmacht konkurrieren (Castles 1994; Huber/Ragin/Stephens 1993; Schmidt 1996; Obinger 1998b).³⁰ In der Sozialpolitik führt demnach die einfache Dichotomie zwischen Links- und Rechts-Parteien nicht zu befriedigenden Erklärungen. Während von Linksparteien sowie sozialpolitisch engagierten Mitteparteien christdemokratischer Prägung ein expansiver Effekt auf das sozialpolitische Ausgangsniveau ausgeht, führt im Industrieländervergleich die Regierungsbeteiligung von Rechtsparteien, hierbei vor allem von säkularisierten konservativen Parteien mit marktwirtschaftlicher Orientierung, zur Zurückhaltung bei den öffentlichen Ausgaben (Obinger 1998b; Schmidt 1998).³¹ Unterschiede zwischen den Parteifamilien sozialdemokratischer und christdemokratischer Prägung bestehen jedoch weniger im Niveau als in der sozialpolitischen Struktur. Während christdemokratische Parteien sozialpolitische Transferzahlungen befürworten, legen linke Parteien Wert auf die Stärkung sozialer Rechte und ein höheres Maß an Umverteilung. Die Regierungsbeteiligung linker Parteien ist dabei mit dem Umfang der öffentlichen Dienstleistungen und dem Dekommodifizierungsindex nach Esping-Andersen positiv assoziiert (Siegel 2002: 60).³²

Nach Hicks und Swank kommt es neben der parteipolitischen Zusammensetzung der Regierung jedoch auch auf die Position der Regierungsparteien im politischen System und die Stärke der Opposition an. Parteien sind in ihrem Handeln von ihrer politischen Umwelt beeinflusst. Trifft eine Regierungsbeteiligung bürgerlicher Parteien auf eine starke linke Opposition, so kommt es Hicks und Swank zufolge, zu dem Effekt der „contagion from the left“ (Hicks/Swank 1992: 665). Im deutschen Fall mit seinen zwei Sozialstaatsparteien, den Sozialdemokraten einerseits und den Christdemokraten andererseits, führt dies dazu, dass auch die Regierungsbeteiligung der Mittepartei christdemokratischer Prägung in Form der CDU zu einem stärkeren sozialpolitischen Engage-

Ökonomie jedoch ab, da Regierungsparteien zunehmend weniger in der Lage sind diese Größen durch staatliches Handeln zu beeinflussen (Garret/Lange 1991).

³⁰ Wilensky gehört zu den ersten, der auf die Gemeinsamkeit sozialdemokratischer Parteien und konservativer Parteien katholischer bzw. christdemokratischer Prägung hinsichtlich ihrer sozialstaatlichen Einstellung hingewiesen hat. Beide Parteifamilien befürworten ihm zufolge ein sozialpolitisches Engagement (Wilensky 1981; 2001). In die gleiche Richtung geht Kersbergen, der christdemokratischen Parteien einen „social capitalism“ zuschreibt (Kersbergen 1995).

³¹ Obinger und Wagschal führen den verzögerten Aufbau des Wohlfahrtsstaates in den so genannten Nachzüglerstaaten auf parteipolitische Größen zurück (Obinger/Wagschal 2001: 371).

³² Unter Dekommodifizierung versteht Esping-Andersen die Verringerung der Marktabhängigkeit. Ein hoher Dekommodifizierungsgrad bedeutet eine weitgehende Abkopplung der Sozialleistungen von der Erwerbstätigkeit (Esping-Andersen 1990).

ment führt (Huber/Stephens 2001a; Schmidt 1998). Weiter wurde in einigen Studien in der Expansionsphase des Wohlfahrtsstaates weniger die Stärke der Linksparteien in der Regierung als vielmehr die Schwäche der rechten Parteien für die sozialstaatliche Entwicklung verantwortlich gemacht (Schmidt 1998). Zu berücksichtigen ist ferner, dass die skizzierten Parteeffekte stärker in Mehrheitsdemokratien auftreten als in Konsensdemokratien sowie stärker in unitarischen als in föderalen Systemen (Schmidt 1996). Der Einfluss parteipolitischer Variablen auf das sozialpolitische Ausgabenniveau seit der Rückbau-Phase des Wohlfahrtsstaates zu Beginn der 1980er Jahre wird in einigen Studien als zunehmend geringer eingestuft (Huber/Stephens 2001a, 2001b; Kittel/Obinger 2003). Der These von der „New Politics of Taxation and Spending“ (Pier-son 2001) zufolge, sind linke Parteien nicht mehr in der Lage den Sozialstaat weiter auszubauen. Vielmehr konzentrieren sie sich darauf, die sozialpolitischen Errungen-schaften aus der Aufbauphase des Wohlfahrtsstaates zu verteidigen, während bürgerliche, rechte und liberale Parteien sich verstärkt für den Umbau des Sozialstaates durch Reformen in Richtung zunehmender Selbstverantwortung des einzelnen Individuums einsetzen (Huber/Inglehart 1995).

Welche Auswirkungen hat die parteipolitische Zusammensetzung der Regierun-gen auf das Niveau und die Entwicklung der Bildungsausgaben? Ähnlich dem Einfluss auf die Sozialausgaben ist zu vermuten, dass die Regierungsbeteiligung linker Parteien sich positiv auf das Niveau und die Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben auswirkt (Schmidt 2002a: 13; Boix 1997; Garret/Lange 1991: 545f.). Castles zufolge ist dagegen die Regierungsbeteiligung rechter und säkular-konservativer Parteien negativ mit den öffentlichen Bildungsausgaben assoziiert (Castles 1989; 1998). Das Wähler-klientel der konservativen Parteien ist dagegen weniger an der Bereitstellung öffentlicher Bildungseinrichtungen interessiert, als vielmehr an einer Stärkung der privaten Bildungsinstitutionen. Ein stärkeres Engagement des Staates in Bildung bedeutet für dieses Wählerklientel, dass sich mehrheitlich aus der Oberschicht rekrutiert, eine höhere steuerliche Belastung. Von den christdemokratischen Parteien, die einer starken Rolle des Staates in der Sozialpolitik keineswegs kritisch gegenüberstehen (Schmidt 2002a: 14), könnte dagegen ein positiver Effekt auf das Niveau und die Entwicklung der öf-fentlichen Bildungsausgaben ausgehen. Zu vermuten ist jedoch dass der positive Effekt christdemokratischer Parteien auf die Bildungsfinanzierung sich vor allem in Perioden mit einem höheren Wirtschaftswachstum zeigt, so vor allem in den 1960er und 1970er

Jahren. Schwächer ist der Einfluss dagegen in den Perioden mit geringen Wirtschaftswachstumsraten. Moderater dürfte der Einfluss auch von den liberalen Parteien ausfallen. Zwar bevorzugen liberale Parteien in der Staatstätigkeit tendenziell private Lösungen, in der Bildungsfinanzierung stehen die Liberalen jedoch den öffentlichen Bildungsausgaben weniger kritisch gegenüber. Den liberalen Grundsätzen zufolge legen die Liberalen zwar weniger Wert auf kompensierende Sozialleistungen, setzen sich jedoch für Bildungsfragen verstärkter ein. Daher ist davon auszugehen, dass liberale Parteien mit den öffentlichen Bildungsausgaben schwach positiv assoziiert sind. Hega und Hokenmaier stellen im Zusammenhang der Wohlfahrtswelten fest, dass sozialdemokratische Wohlfahrtsstaaten sich stärker in der öffentlichen Bildungsfinanzierung engagieren als liberale Nationen, diese wiederum geben jedoch mehr für öffentliche Bildung aus als konservative Wohlfahrtsstaaten (Hega/Hokenmaier 2002: 162).

Vor dem Hintergrund der vermuteten Einflüsse der parteipolitischen Zusammensetzung der Regierung auf die Bildungspolitik können folgende Hypothesen für das Niveau und die Entwicklung der Bildungsausgaben formuliert werden:

Hypothese 26: Die Regierungsbeteiligung sozialdemokratischer Parteien ist mit dem Niveau und der Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben positiv assoziiert.

Hypothese 27: Die Regierungsbeteiligung rechter und säkular-konservativer Parteien ist mit dem Niveau und der Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben negativ assoziiert.

Hypothese 28: Die Regierungsbeteiligung christdemokratischer Parteien ist mit dem Niveau und der Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben schwach positiv assoziiert.

Hypothese 29: Die Regierungsbeteiligung liberaler Parteien ist mit dem Niveau und der Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben schwach positiv assoziiert.

2.7 Machtressourcen organisierter Interessen

Der Machtressourcenansatz führt als weitere Theorieschule die Staatstätigkeit auf Unterschiede in der wirtschaftlichen und politischen Machtverteilung zwischen gesellschaftlichen Gruppen und Interessen zurück. Dabei blickt der Ansatz vor allem auf die Organisations- und Konfliktfähigkeit dieser gesellschaftlichen Gruppen und untersucht die Auswirkungen der Kräfteverhältnisse zwischen entgegengesetzten wirtschaftlichen und sozialen Interessen auf die Staatstätigkeit. In der Wohlfahrtsstaatsforschung wurde der Verteilungskampf zwischen den sozialen Klassen als bedeutsamer Einflussfaktor auf die Entwicklung der Wohlfahrtsstaaten angesehen (Hicks/Swank 1984; Esping-Andersen 1985, 1990; Korpi 1983; Rubinson 1986; Esping-Andersen 1990; Castles/Mitchell 1993; Huber/Stephens 2001a, 2001b). Schulbildend ist hierbei die Studie „The Three Worlds of Welfare Capitalism“ von Esping-Andersen geworden, der entlang der drei Welten des Wohlfahrtskapitalismus die Interessensgegensätze zwischen Kapital und Arbeit und ihre Machtressourcen als Auswirkungen auf den Auf- und Ausbau der Wohlfahrtsstaaten beleuchtete (Esping-Andersen 1990). Neben der Organisationskraft, der Konfliktfähigkeit und dem Konfliktpotential zur Mobilisierung ihrer Anhänger beispielsweise für Streiks, untersucht der Machtressourcenansatz die Machtressourcen sozialer und ökonomischer Gruppen.

Gewerkschaftlicher Organisationsgrad

Bei der Entwicklung der Wohlfahrtsstaaten wurde dem Einfluss des gewerkschaftlichen Organisationsgrades die größte Aufmerksamkeit zuteil. Je größer dabei die Machtressourcen der Arbeitnehmer sind, desto größer auch die umverteilenden Wirkungen des Wohlfahrtsstaates (Korpi 1989: 197f.). Neuere Studien bestätigten den positiven Zusammenhang zwischen dem Einfluss der Gewerkschaftsmacht und den Sozialausgaben (Boix 1997: 836f.; Siegel 2002: 49). Für die Bildungsausgaben konnte Castles ebenfalls eine positive Wirkung beobachten (Castles 1998: 181). Dagegen sieht Wilensky jedoch einen negativen Einfluss einer starken Gewerkschaftsbewegung auf die Bildungsausgaben. So hätten die Gewerkschaften kein ureigenes Interesse an höheren Bildungsanstrengungen, da Investitionen in das Humankapital etwa in Form höherer Hochschul-

ausgaben, langfristig zu einer Erosion der Basis des Gewerkschaftsklientels führen könnten (Wilensky et al. 1987: 402f.). Zur Unterstützung dieses Arguments dienen Albers Studien zur deutschen Gewerkschaftsbewegung und deren langjährige Vernachlässigung bildungspolitischer Fragen (Alber 1982: 5f.). Denkbar ist jedoch, dass mit den zunehmenden Qualifikationserfordernissen des Arbeitsmarktes das Interesse von Gewerkschaften und Linksparteien an Investitionen in die tertiäre Bildung zugenommen hat. Als Schwäche der Machtressourcentheorie kritisieren Schmidt und Ostheim, dass dieser Theoriestrang den Wandel in den letzten beiden Jahrzehnten nur unzureichend berücksichtigt hat (Schmidt/Ostheim 2003). So ist denkbar, dass Gewerkschaften und linke Parteien auch für eine vermehrte Bildungsanstrengung eintreten. Berücksichtigt man diesen Wandel, so könnte von einem hohen gewerkschaftlichen Organisationsgrad ein positiver Einfluss auf die öffentlichen Bildungsausgaben ausgehen.³³

Frauenerwerbsbeteiligung

Neben den Einflussmöglichkeiten einer organisierten Arbeiterschaft zieht die Machtressourcentheorie die Bedeutung des „frauenfreundlichen Wohlfahrtsstaat[es]“ (Hernes 1989) für die Staatstätigkeit in Betracht. Das Streben nach Chancengleichheit in Ausbildung und Beruf, das den „frauenfreundlichen Wohlfahrtsstaat“ charakterisiert, könnte auch auf die Höhe und Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben Einfluss nehmen. Zu vermuten ist, dass der Ausbau von Bildungs- und Berufschancen für Frauen höhere öffentliche Bildungsausgaben, vor allem im Tertiärsektor, zur Folge hat. Durch den Ausbau der Chancengleichheit im Bildungssystem steigt auch die Bildungsbeteiligung von Mädchen an, die zu verbesserten Berufsmöglichkeiten und letztendlich auch zu einer höheren Frauenerwerbsbeteiligung führen. Castles und Marceau konnten zeigen, dass in den Ländern mit einer hohen Frauenerwerbsquote auch die Bildungsbeteili-

³³ Wie ist es um die möglichen Auswirkungen der Gewerkschaften in der Schweiz bestellt? In der Wirtschafts- und Sozialpolitik konzentrieren Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften ihre Ressourcen vor allem auf die Bundespolitik, da hier die wichtigsten ordnungspolitischen Entscheidungen fallen. Eine besondere Rolle spielt hier das Vernehmlassungsverfahren, das den organisierten Interessen weitreichende Einflussmöglichkeiten im Entscheidungsprozess bietet, jedoch nicht in der formalisierten Form auch auf kantonaler Ebene anzufinden ist (Vatter 2002: 34). Da die hauptsächlichen Entscheidungen in der Bildungspolitik jedoch auf kantonaler Ebene gefällt werden, stellt sich die Frage, ob Interessensverbände und Gewerkschaften auf kantonaler Ebene ihren Einfluss geltend machen können. Besonderen Einfluss könnten Interessengruppen im Berufsbildungswesen nehmen. Die duale Berufsbildung gilt als das Feld, in dem private Akteure eine „predominant role“ einnehmen können (Hega 1990: 108).

gung von Frauen im tertiären Bildungsbereich am größten war (Castles/Marceau 1989: 496). Die gestiegene Frauenerwerbsquote wiederum verlangt nach einem Ausbau der Kinderbetreuung, wobei auch das Bildungswesen durch ein erhöhtes Angebot von Ganztagschulen seinen Beitrag leisten kann.

Hypothese 30: Ein hoher gewerkschaftlicher Organisationsgrad geht mit hohen öffentlichen Bildungsausgaben einher, während ein niedriger bis mittlerer Organisationsgrad mit niedrigen öffentlichen Bildungsausgaben assoziiert ist.

Hypothese 31: Die öffentlichen Bildungsausgaben sind mit der Frauenerwerbsquote positiv assoziiert.

2.8 Internationale Hypothese

Im Gegensatz zu den bisherigen Theorien, die die internen ökonomischen, politischen und institutionellen Bedingungen von Staatstätigkeit im Blickpunkt hatten, wird an dieser Stelle zum Abschluss des Theoriekapitels die Internationale Hypothese auf ihre mögliche Erklärungskraft für die Bildungsausgaben diskutiert. Vertreter der internationalen Hypothese messen internationalen Konstellationen einen besonders großen Einfluss bei. So nehmen dieser Theorieschule zufolge die zunehmende internationale Interdependenz, die wachsende Weltmarkteinbindung, die Liberalisierung der Kapital- und Warenmärkte und die Europäische Integration einen Einfluss auf Gestalt und Entwicklung der Staatstätigkeit in den Nationalstaaten. In einer frühen Variante der Internationalen Hypothese dient ein hohes Maß an sozialstaatlicher Staatstätigkeit als Ausgleich für die Weltmarkteinbindung (z.B. gemessen am Anteil der Importe und Exporte am Bruttoinlandsprodukt) der nationalstaatlichen Ökonomien (Cameron 1978). So würden nach Cameron die Nationalstaaten versuchen, die negativen Folgen der volkswirtschaftlichen Offenheit für den Einzelnen, durch eine verstärkte staatliche Beschäftigungs- und Sozialpolitik auszugleichen (Cameron 1978: 1249f.). Für die Bildungsausgaben könnte daher vermutet werden, dass es auch mit steigender Weltmarkteinbindung und der dar-

aus resultierenden höheren Staatstätigkeit, zu höheren öffentlichen Bildungsausgaben kommt.

Neuere Arbeiten sehen die Auswirkungen von Globalisierung und Europäischer Integration auf die Staatstätigkeit dagegen in einem anderen Licht und messen den Nationalstaaten in der Sozialpolitik nur einen begrenzten Handlungsspielraum bei (Scharpf 1999a). Die zunehmende Integration der Märkte würde den Nationalstaaten im weltweiten Standortwettbewerb zahlreiche Handlungszwänge auferlegen. Da die Finanzierung öffentlicher Aufgaben nicht mehr durch höhere Steuern und Abgaben zum Preis des Standortwettbewerbs gedeckt werden kann, scheint der Finanzspielraum für eine expansive Staatstätigkeit eingeschränkt zu sein. Die Bildungspolitik, die hauptsächlich über die Steuereinnahmen finanziert wird, wäre somit von den Auswirkungen dieser Handlungszwänge auch direkt betroffen.

Der Einfluss der Europäischen Integration auf die Bildungsausgaben könnte ein mittelbarer sein. Durch die Integration der Märkte in Europa entstand in einer weiteren Variante der Internationalen Hypothese zufolge, eine politische Entscheidungsebene oberhalb des Nationalstaates, deren wachsende verbindliche Regelungen der Mitgliedstaaten direkt Auswirkungen auf die nationalstaatliche Staatstätigkeit nehmen (Scharpf 1999b; Leibfried/Pierson 2000). Die Konvergenzkriterien des Maastrichter Vertrags, dessen Obergrenzen für Staatsverschuldung und Neuverschuldung, eine undisziplinierte Finanzpolitik verhindern sollten, begrenzen die haushaltspolitischen Spielräume der Mitgliedstaaten, die sich nicht nur in einer zurückhaltenden Sozialpolitik niederschlagen (Leibfried/Pierson 2000: 288), sondern auch Auswirkungen auf die finanziellen Spielräume der Bildungspolitik nehmen könnten. Prüfungswürdig ist daher, ob die europäische Integration mit ihrem Stabilitätspakt einen bremsenden Einfluss auf die Bildungsausgaben in den 1990er Jahren genommen hat.

Folgende Hypothesen dienen zur Überprüfung des Einfluss internationaler Bestimmungsfaktoren auf die Bildungsausgaben als Grundlage:

| |
|--|
| <p>Hypothese 32: Je höher die Außenwirtschaftsquote, desto höher die öffentlichen Bildungsausgaben.</p> |
|--|

Hypothese 33: Der Zusammenhang zwischen der EU-Mitgliedschaft und den öffentlichen Bildungsausgaben ist negativ.

Zur Übersicht sind Tabelle 2.1 die zu testenden Hypothesen zusammenfassend dargestellt:

Tabelle 2.1: Übersicht über die Hypothesen für den intrastaatlichen und internationalen Vergleich der öffentlichen Bildungsausgaben

| Hypothesen | |
|---|---|
| Politikerbe | |
| | Hypothese 1: Die Bildungsausgaben einer Vorperiode sind mit den Bildungsausgaben der aktuellen Periode positiv assoziiert. |
| | Hypothese 2: Je höher die Bildungsausgaben zu Beginn der Untersuchungsperiode, desto höher sind die Bildungsausgaben der aktuellen Periode. |
| | Hypothese 3: Die Veränderungsrate der Bildungsausgaben ist negativ mit dem Ausgangswert zu Beginn der Untersuchungsperiode assoziiert. |
| Sozioökonomische Schule | |
| | Hypothese 4: Zwischen den Bildungsausgaben und dem wirtschaftlichen Entwicklungsstand besteht eine positive Assoziation. Diese Assoziation fällt gering aus, wenn die Bildungsausgaben als relativer Anteil am BIP gemessen werden, stark fällt der Zusammenhang dagegen bei den Bildungsausgaben pro Schüler aus. |
| | Hypothese 5: Im kantonalen Vergleich der Bildungsausgaben ist der Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben und dem Urbanitätsgrad positiv. |
| | Hypothese 6: Die Bildungsausgaben sind positiv assoziiert mit dem Bevölkerungsanteil der 5-29-Jährigen. |
| | Hypothese 7: Die Bildungsausgaben sind negativ assoziiert mit dem Bevölkerungsanteil der Über-65-Jährigen. |
| | Hypothese 8: Die Bildungsausgaben sind negativ assoziiert mit der Relation der 5-29-Jährigen zu den Über-65-Jährigen. |
| | Hypothese 9: Die Größe des katholischen Milieus ist mit niedrigeren öffentlichen Bildungsausgaben assoziiert. |
| | Hypothese 10: Der Anteil der im industriellen Sektor Beschäftigten nimmt einen negativen Einfluss auf die öffentlichen Bildungsausgaben bzw. auf die tertiären öffentlichen Bildungsausgaben. |
| Ausgabengrößen und Gestaltungsparameter im Bildungswesen | |
| | Hypothese 11: Die Höhe des Personalkostenanteils ist positiv assoziiert mit den öffentlichen Bildungsausgaben. |
| | Hypothese 12: Je höher die durchschnittliche Klassengröße, desto niedriger die öffentlichen Bildungsausgaben. |

| | |
|--|--|
| | Hypothese 13: Eine höhere Bildungspartizipation – gemessen als Anteil Schüler an der bildungsrelevanten Bevölkerung – hat höhere öffentliche Bildungsausgaben zur Folge. |
| | Hypothese 14: Die Höhe der durchschnittlichen Unterrichtsstundenzahl für Schüler ist schwach positiv mit den öffentlichen Bildungsausgaben assoziiert. |
| | Hypothese 15: Die Höhe der durchschnittlichen Unterrichtsstundenzahl für Lehrer ist schwach negativ mit den öffentlichen Bildungsausgaben assoziiert. |
| Programmkonkurrenz und Finanzierungsbedingungen | |
| | Hypothese 16: Das Niveau und die Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben ist positiv mit dem Bestand und der Veränderung der Sozialausgaben assoziiert. |
| | Hypothese 17: Eine hohe Staatsverschuldung, hohe Zinslastquoten und ein hohes Haushaltsdefizit führen zu niedrigeren öffentlichen Bildungsausgaben. |
| | Hypothese 18: Ein höherer Etatismusgrad, als Indikator für die Staat-Markt-Arbeitsbeziehung hat höhere öffentliche Bildungsausgaben zur Folge. Die privaten Bildungsausgaben sind dagegen negativ mit dem Etatismusgrad assoziiert. |
| | Hypothese 19: Je höher die Ausgaben für die Alterssicherung und für die passive Arbeitsmarktpolitik, desto niedriger die öffentlichen Bildungsausgaben. |
| | Hypothese 20: Die Ausgaben für die Familienpolitik und aktive Arbeitsmarktpolitik sind mit den öffentlichen Bildungsausgaben positiv assoziiert. |
| | Hypothese 21: Je höher die Steuereinnahmen, desto höher die öffentlichen Bildungsausgaben. |
| Politisch-Institutionelle Faktoren | |
| | Hypothese 22: Je höher der Index institutioneller Barrieren einer Mehrheitsherrschaft, desto niedriger die öffentlichen Bildungsausgaben. |
| | Hypothese 23: Die verfassungsrechtlich föderalistische Staatsstruktur ist negativ mit dem Niveau und der Entwicklung der Bildungsausgaben assoziiert. |
| | Hypothese 24: Der Zusammenhang zwischen der Dezentralisierung und den öffentlichen Bildungsausgaben ist unbestimmt. Es sind sowohl positive als auch bremsende Effekte denkbar. |
| | Hypothese 25: Kantone mit einem starken Ausbau plebiszitärer Institutionen weisen niedrigere Bildungsausgaben auf, als Kantone mit weniger stark ausgestalteten Instrumenten der Direktdemokratie. |
| | Hypothese 26: Die Regierungsbeteiligung sozialdemokratischer Parteien ist mit dem Niveau und der Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben positiv assoziiert. |
| | Hypothese 27: Die Regierungsbeteiligung säkular-konservativer Parteien ist mit dem Niveau und der Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben negativ assoziiert. |
| | Hypothese 28: Die Regierungsbeteiligung christdemokratischer Parteien ist mit dem Niveau und der Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben schwach positiv assoziiert. |
| | Hypothese 29: Die Regierungsbeteiligung liberaler Parteien ist mit dem Niveau und der Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben schwach positiv assoziiert. |
| Machtressourcen | |
| | Hypothese 30: Ein hoher gewerkschaftlicher Organisationsgrad geht mit hohen öffentlichen Bildungsausgaben einher, während ein niedriger bis mittlerer Organisationsgrad mit niedrigen öffentlichen Bildungsausgaben assoziiert ist. |
| | Hypothese 31: Die öffentlichen Bildungsausgaben sind mit der Frauenerwerbsquote positiv assoziiert. |

| Internationale Hypothese | |
|---------------------------------|---|
| | Hypothese 32: Je höher die Außenwirtschaftsquote, desto höher die öffentlichen Bildungsausgaben. |
| | Hypothese 33: Der Zusammenhang zwischen der EU-Mitgliedschaft und den öffentlichen Bildungsausgaben ist negativ. |

3 Die Bildungsausgaben der Schweiz im intranationalen Vergleich

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Suche nach den Bestimmungsgründen für die Variation der öffentlichen Bildungsausgaben der 26 Schweizer Kantone in den Jahren 1980-2002.³⁴ Die Variation der Bildungsausgaben ist im intranationalen Vergleich der Schweizer Kantone beträchtlich. Die Spannweite der Bildungsausgaben gemessen am kantonalen Volkseinkommen reichte 2002 von 4,7 Prozent (Zug) bis 7,6 Prozent (Jura). Was sind die Bestimmungsfaktoren für die Variation der kantonalen Bildungsausgaben? Diese Frage soll im Mittelpunkt des vorliegenden Kapitels stehen. Zur Beantwortung dieser Fragen ist das Kapitel zum intranationalen Vergleich der Schweizer Bildungsausgaben wie folgt aufgebaut: Zunächst folgt ein Überblick über die Entwicklung (3.1) und Charakterisierung des Schweizer Bildungssystems (3.2), die auch eine Darstellung des bildungs(ausgaben)politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesses beinhaltet. Im Anschluss geht die Arbeit auf die öffentliche und private Bildungsfinanzierung in der Schweiz ein (3.3). Die Darstellung der wichtigsten Merkmale zum Bildungssystem allgemein und zum System der Bildungsfinanzierung sowie die Darstellung des bildungs(ausgaben)politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesses werden vorangestellt, da dies einem besseren Verständnis für die Diskussion der Bestimmungsfaktoren für die Bildungsausgaben in Kapitel 3.5 dient. In einem vierten Schritt wird auf die Variation der Bildungsausgaben und einer Reihe von Ausgabengrößen eingegangen (3.4). Im Anschluss folgt die Diskussion der Bestimmungsfaktoren der kantonalen Bildungsausgaben, die im Rahmen bivariater und multivariater statistischer Analysen präsentiert werden (3.5). Eine Zusammenfassung der wichtigsten Bestimmungsfaktoren rundet den intrastaatlichen Vergleich ab (3.6).

³⁴ Aufgrund der Datenverfügbarkeit, insbesondere der Schülerzahlen in den einzelnen Schulstufen, wurde das Jahr 1980 als Ausgangspunkt des Beobachtungszeitraums gewählt. Daten des Statistischen Bundesamtes der Schweiz zu den Bildungsausgaben liegen lediglich bis 2002 vor, so dass sich der Untersuchungszeitraum auf die Jahre 1980-2002 beschränkt.

3.1 Die Entwicklung des Bildungswesens - Ein geschichtlicher Überblick

Aufgrund der weit reichenden Kompetenzen seiner Gliedstaaten zählt die Schweiz zu den föderalsten und dezentralisiertesten Ländern im weltweiten Vergleich (Lijphart 1999: 38). Je nach Politikfeld variiert die Kompetenzverteilung zwischen Bund, Kantonen und Gemeinden. Besonders groß ist der Handlungsspielraum der Schweizer Kantone im Bildungswesen. Bildungspolitik wird zwar auf allen drei Ebenen des Schweizer Bundesstaates betrieben, die Verwaltung des Bildungswesens liegt jedoch in den Händen der Kantone und Gemeinden.

Ursprünge des Schweizerischen Bildungswesens

Ähnlich wie in anderen europäischen Ländern hat das heutige Bildungswesen in der Schweiz seinen Ursprung im 19. Jahrhundert. Während das Schulwesen bis zur Französischen Revolution zum Aufgabenbereich der Kirchen gehörte, wurde mit dem Ende der alten Eidgenossenschaft 1798 und der Etablierung der modernen schweizerischen Demokratie in allen Kantonen begonnen, die obligatorische Volksschule einzuführen. Unter dem Einfluss von Pädagogen wie Johann Heinrich Pestalozzi, Gregor Girard und Philipp Emanuel von Fellenberg führte die Mehrheit der Kantone die allgemeine Schulpflicht zu Beginn des 19. Jahrhunderts ein.³⁵ In der Entstehungsphase des Schweizerischen Schulwesens kristallisierten sich drei Prinzipien heraus, die in die revidierte Bundesverfassung von 1874 aufgenommen wurden und bis heute auch gesamtschweizerisch gelten: die allgemeine Schulpflicht, die Unentgeltlichkeit und der Laizismus. Besonders umstritten war hierbei die Säkularisierung des Schulwesens, bei der sich ein Kulturkampf zwischen liberalen, katholischen und evangelisch-konservativen Gruppen entwickelte (Criblez et al. 1999). Neben den verfassungspolitischen Vorgaben sind für das Schweizerische Bildungssystem, wie auch das politische System insgesamt, folgende Merkmale kennzeichnend: der Föderalismus (kantonale Souveränität), die Dezentrali-

³⁵ Nur der Kanton Genf kannte bis dahin eine allgemeine Schulpflicht (Egger 1984: 12). Neben den erwähnten Pädagogen hatte auch Philipp Adalbert Stapfer einen bedeutenden Einfluss auf die Anfänge des Schulwesens. Als Minister für Kunst und Wissenschaft in der Zeit der zentralstaatlichen Verfassung (1798-1803) trat Adalbert Stapfer für die Förderung des Bildungswesens als eine der wichtigsten öffentlichen Aufgaben ein (Gretler 2002: 470).

sierung, die Subsidiarität der staatlichen Maßnahmen und die direkte Demokratie, die über Volksabstimmungen, Volksinitiativen und Referenden das Bildungswesen mitprägt.

Seit der Einführung der Bundesverfassung von 1848 und ihrer Revision 1874 liegt die Hauptzuständigkeit für das Bildungswesen in den Händen der Kantone. Dem Bund bleiben nur wenige Kompetenzen, wie die Bereiche der Berufsbildung und der Hochschulen. Interessanterweise entwickelte sich die Schweiz mit ihrer frühen Einführung der Schulpflicht von einem bildungspolitischen Pionier im späten 19. Jahrhundert zu einem Nachzügler der Bildungspolitik im folgenden Jahrhundert (Schneider 1982).³⁶ Als einer der ersten Staaten im internationalen Vergleich etablierte die Schweiz bereits 1874 die allgemeine und freie Primarschule. Während im europäischen Durchschnitt die Schülerquoten Ende des 19. Jahrhunderts rund 65 Prozent betragen, lagen diese in der Schweiz mit über 80 Prozent in der Primarstufe deutlich darüber (Hega 1999b: 1).

Entwicklung nach dem 2. Weltkrieg

Die Entwicklung nach dem zweiten Weltkrieg ist im Bildungswesen vor allem durch Differenzierung und Expansion bis in die 1960er Jahre charakterisiert. Unter dem Einfluss des Baby-Booms der 1950er und 1960er Jahre und des vermehrten Zustroms von Kindern ausländischer Arbeitskräfte wurde die Anzahl der Volksschulen erheblich ausgeweitet.³⁷ Zu spektakulären Veränderungen kam es jedoch vor allem in der Sekundarstufe II. Während die meisten Kantone in den 1960er Jahren lediglich über ein Gymnasium im Kantonshauptort verfügten, wurde in der Folgezeit auch die Anzahl der Gymnasien drastisch erhöht.³⁸ Eine Differenzierung fand mit der Einführung der Diplommittelschulen als neuen Schultypus statt. Diese Schulform war als Alternative zum Gymnasium mit Vorbereitung auf nichtakademische Berufsfelder gedacht und sollte dem Bedarf nach höherer Qualifikation Rechnung tragen (Gretler 2002: 472). Manche Autoren

³⁶ Zu der Gruppe der Pioniere bei der Einführung der obligatorischen Schule gelten Preußen 1763, Dänemark 1814, Schweden 1842, Norwegen 1848 und Österreich 1869 (Schneider 1982). Bereits in den 1830er und 1840er Jahren hatten jedoch die Kantone Zürich und Genf öffentliche Primarschulen errichtet. Bis Mitte des 19. Jahrhunderts hatten sogar schon Zweidrittel der deutschsprachigen Kantone freie und kostenlose Volksschulen eingeführt (Hega 1999: 36). Als Pionier in der Bildungspolitik wird Zürich als „Bildungskanton“ bezeichnet (Hega 1999: 57).

³⁷ Mit dem Rückgang der Geburtenraten seit 1964 hat die Aufbauphase der Primarschule jedoch ihr Ende gefunden (APS 1981: 152).

³⁸ Zur Bildungsexpansion in der Sekundarstufe II in den 1960er und 1970er Jahren vgl. Criblez 2001.

wie Drewek sehen hierin den Versuch, den elitären Charakter der Gymnasien zu verteidigen. So bezeichnet Drewek die Diplommittelschulen als „Abwehrstrategie der traditionell privilegierten Eliten gegen soziale Aufsteigergruppen“ (Drewek 2001: 175).³⁹

Während die Schweiz mit der frühen Einführung der obligatorischen Schule zu den bildungspolitischen Pionieren gehörte, entwickelte sie sich seit den 1970er Jahren in Richtung eines bildungspolitischen Nachzüglers, was den tertiären Bildungssektor angeht. Entgegen dem europäischen Trend erfolgte in der Schweiz relativ spät die Öffnung der Sekundarstufe II für ein breiteres Segment der Bevölkerung (Hega 1999b: 81). Ebenso wenig kam es in der Schweiz zur Expansion des tertiären Sektors, wie dies im internationalen Vergleich zu beobachten war. Mit Schüler- und Studierendenraten von 9,2 Prozent (Sekundarstufe) und 7,7 Prozent (Universitäten) lag die Schweiz im Zeitraum 1970-1975 deutlich unter dem europäischen Durchschnitt von 33,9 Prozent bzw. 12,7 Prozent (Schneider 1982; Hega 1999b: 2).⁴⁰ Nach den jüngsten Zahlen des OECD-Bildungsberichts weist die Schweiz eine Studierendenquote von 21,6 Prozent für das Jahr 2003 auf. Damit liegt die Schweiz zwar noch vor Deutschland mit 19,5 Prozent, erreicht jedoch nicht den OECD-Durchschnitt von 32,2 Prozent (OECD 2005).

Aufgrund wirtschaftlicher und technologischer Veränderung sowie der europäischen Integration war die Schweiz auf den Plan gerufen worden ihr Bildungssystem im Bereich der tertiären Bildung umzustellen. Unter dem Einfluss der Rezession Anfang der 1990er Jahre wandelte die Schweiz ihre rund 120 Höheren Fachschulen (HFS) in Fachhochschulen um und beschritt einen Weg, den andere westeuropäische Staaten schon in den 1960er und 1970er Jahren vollzogen hatten (EDK/BFS 2001: 109). Mit

³⁹ Gretler spricht sogar von dem „ursprünglich elitären Charakter der Gymnasial- und Hochschulbildung“ (Gretler 2002: 471). Nach wie vor ist das Bildungswesen auf die Ausbildung des Facharbeiters ausgerichtet. Nur rund ein Drittel der 16-19-Jährigen besucht eine weiterführende Schule. Dementsprechend gering fallen auch die Maturitätsquoten (19 Prozent, 2003) in der Schweiz aus, die im interkantonalen Vergleich eine beträchtliche Variation aufweisen. Die Maturität ist ähnlich wie in Deutschland das Abitur die Abschlussprüfung an einem Gymnasium zur Erlangung der Hochschulprüfung. Hohe Maturitätsquoten haben die Kantone Genf (29,8 Prozent), Tessin (28 Prozent) und Neuchâtel (25 Prozent). Die niedrigsten finden sich dagegen in Appenzell-Innerrhoden, Solothurn (beide 14,3 Prozent), Aargau (13,8 Prozent) und Glarus (12,2 Prozent) (Bundesamt für Statistik). Insgesamt fallen die Maturitätsquoten in den städtischen Kantonen - schwerpunktmäßig in den französisch- und italienischsprachigen Kantonen - höher aus, als in den ländlichen Kantonen der Deutschschweiz (BFS 2002). Blumenthal stellt aufgrund der Schwankungen hinsichtlich der Maturandenquoten zwischen der französischen und deutschen Schweiz „voneinander abweichende bildungspolitische Zielsetzungen in den Kantonen [fest], wobei die frankophone Schweiz eine stärkere Öffnung des Zugangs zu den Hochschulen verfolgt“ (Blumenthal 1990: 44).

⁴⁰ Deppeler kam daher zu dem Schluss, dass die Schweiz den Ausbau des Tertiärsektors vernachlässigte und in ihrer Position als „undeniable pioneer [...] in the primary school sector“ verharrte (Deppeler 1971: 257).

dem Bundesgesetz vom 6. Oktober 1995 über die Fachhochschulen wurde begonnen die Ingenieurschulen und höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen in Fachhochschulen umzuwandeln. Mittlerweile sind sieben Fachhochschulen aus den Höheren Fachschulen entstanden (Dubs 2004: 9).⁴¹ Die Einrichtung von Fachhochschulen hat die Hochschullandschaft in der Schweiz grundlegend verändert und zugleich zu einem sprunghaften Anstieg der Studentenzahlen geführt. Waren 1997 noch 4.900 Studierende an der FH eingeschrieben, waren es 2002 bereits 38.000 (Cappelli 2004: 18). Der starke Anstieg der Studierendenzahlen an den Fachhochschulen ist vor allem auf die Integration der Ausbildungslehrgänge für Lehrkräfte an den Pädagogischen Hochschulen zurückzuführen (BFS 2004).

Das föderale System der Schweiz mit seiner weitgehenden Autonomie der 26 Kantone hat weit reichende Konsequenzen für das Bildungswesen und die Bildungspolitik. Die Kompetenzverteilung ist im Bildungsbereich äußerst komplex und wirkt sich unterschiedlich auf die drei Ebenen Bund, Kantone und Gemeinden aus. Während den Kantonen und Gemeinden in der Bildungspolitik weit reichende Kompetenzen zukommen, verfügt der Bund nur über eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten. Nach Hega hat die Schwäche der Bildungskompetenzen auf nationaler Ebene zur Folge, dass „the strength of institutions at the cantonal and local level are the basis for the regional variation within the Swiss education system“ (Hega 1999b: 75). Die vielfältigen Entscheidungs- und Ausführungsorgane können ebenfalls als Resultat der beträchtlichen kantonalen Autonomie angesehen werden. Die Kantone sind in der Bildungspolitik relativ autonom, jedoch macht Hega seit den 1960er Jahren auch eine wachsende Politikverflechtung zwischen den Kantonen aus. Der hohe Grad an lokaler und kantonaler Autonomie im Bildungswesen, die direkte Demokratie und die Schwäche der Bundesebene im Bildungswesen führten nach Hega zu einem besonderen Stil im Schweizerischen Föderalismus, nämlich der „voluntary coordination among cantons based on their sovereignty in the education sector“ (Hega 1999b: 27). Gretler sieht darin sogar die ständige Suche nach einem „equilibrium between federal and cantonal power“ (Gretler 1985: 4967). Neben der ausgeprägten Dezentralisierung ist für das Schweizerische Bildungs-

⁴¹ Zu den sieben Fachhochschulen zählen die Berner Fachhochschule (BFH), Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) einschließlich der Haute école spécialisée santé-social (HES-S2), die Fachhochschule Aargau (FHA), die Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW), die Fachhochschule beider Basel (FHBB), die Fachhochschule Zentralschweiz (FHZ), die Scuola Universitaria Professionale della

wesen die Vielzahl an Akteuren charakteristisch. Ein Netzwerk aus privaten und staatlichen Akteuren kennzeichnet das Bildungswesen,⁴² so dass Hega von „specific policy-making structures“ spricht, die sich auf allen Ebenen wieder findet (Hega 1999b: 76). Das Bildungswesen ist daher gekennzeichnet durch einen „bottom-heavy federalism, consociational decision-making and corporatist interest representation“ (Hega 1999b: 76).

Nach Blumenthal prägen drei Merkmale das Bildungssystem der Schweiz und damit auch die Position der Schweiz im internationalen Vergleich der Bildungsausgaben: Das erste Merkmal ist die starke Verankerung des Bildungssystems in der direkten Demokratie und im Föderalismus. Die Autonomie der Kantone und die unterschiedlichen lokalen Traditionen im Bildungsbereich haben dabei zu unterschiedlichen Bildungssystemen geführt, was sich auch die Höhe der Bildungsausgaben auswirkt. Zweitens ist das Bildungssystem durch die Dominanz des dualen Berufsbildungssystems auf der Sekundarstufe II geprägt, die drittens wiederum einen geringen Akademisierungsgrad zur Folge hat (Blumenthal 1990: 334).

3.2 Das Bildungswesen in der Schweiz

3.2.1 Die Bundeskompetenzen im Bildungswesen

Die Kompetenzverteilung im Bildungsbereich geht auf die Revision der Bundesverfassung von 1874 zurück, die die Grundlage des föderalistischen Bildungswesens legte.⁴³ Auch die Revision der Bundesverfassung vom 18. April 1999 hatte keine Änderung im Bereich der Kompetenzverteilung hinsichtlich des Bildungswesens zur Folge.⁴⁴

Svizzera Italiana (SUPSI), die Fachhochschule Ostschweiz (FHO) und die Zürcher Fachhochschule (ZFH) (Cappelli 2004: 18).

⁴² Zu diesen Akteuren zählen unter anderem die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), auf die noch in Kapitel 3.2.3 näher einzugehen sein wird, die kantonalen Exekutiven, die kantonalen und lokalen Schulbehörden und im Rahmen der dualen Berufsausbildung die Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände. Die direkte Demokratie ermöglicht auch den Bürger, über Initiativen und Referenden, Einfluss auf die Bildungspolitik zu nehmen.

⁴³ Ein Bildungsartikel existierte in der ersten Bundesverfassung von 1848 nicht, dieser wurde erst in deren Revision von 1874 aufgenommen (Egger 1984).

⁴⁴ Der letzte Versuch, in der Bundesverfassung einen neuen Bildungsartikel aufzunehmen, scheiterte 1973 an einer Volksabstimmung (EDK/BFS 2001: 8).

Die Bundesverfassung legt die Grundprinzipien im Bildungswesen und einen begrenzten Kompetenzkatalog des Bundes fest. Die weitere Aufgabenverteilung im Bildungsbereich bestimmen die kantonalen Verfassungen. Neben dem Bildungsartikel in der Bundesverfassung, den 26 kantonalen Schulgesetzen und einer Reihe von Bundesgesetzen zu den Bereichen Berufsbildung und Hochschulen bilden interkantonale Konkordate und Vereinbarungen die gesetzlichen Grundlagen des Bildungswesens (Gretler 2002: 474). Das Herzstück des schweizerischen Schulrechts bilden jedoch die 26 kantonalen Verfassungsbestimmungen und Schulgesetze. Diese sind älter als die Bundesverfassung und gehen teilweise auf den Anfang des 19. Jahrhunderts zurück. Gerade in diesen kantonalen Bestimmungen und Gesetzen kommen die regionalen Besonderheiten zum Ausdruck (Plotke 1979; 1994).

Nach wie vor bestimmt Artikel 3 der Bundesverfassung für die Kantone, dass diese souverän sind, „soweit ihre Souveränität nicht durch die Bundesverfassung beschränkt ist; sie üben alle Rechte aus, die nicht dem Bund übertragen sind.“ Die Bundesverfassung legt den „Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht“ fest (Artikel 19), wobei nach Artikel 62, Absatz 1 die Kantone für das Schulwesen zuständig sind. Weiter heißt es in Absatz 2 zum Bildungswesen, dass die Kantone „für einen ausreichenden Grundschulunterricht sorgen, der allen Kindern offen steht. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch und untersteht staatlicher Leitung oder Aufsicht. An öffentlichen Schulen ist er unentgeltlich. Das Schuljahr beginnt zwischen Mitte August und Mitte September.“ Durch die Bundesverfassung erhalten die Kantone eine weit reichende Souveränität im Bildungsbereich, dem Bund werden hierbei nur einige spezifische Aufgaben zugesprochen. Während Schule und Bildung im Kompetenzbereich der Kantone und Gemeinden liegen, hat der Bund die Kompetenz für die berufliche Bildung inne. Nach der revidierten Bundesverfassung

- hat der Bund Sorge dafür zu leisten, dass die Kantone einen ausreichenden Grundschulunterricht anbieten (Artikel 62),
- kann der Bund Vorschriften für die Berufsbildung erlassen (Artikel 63, Absatz 1),
- betreibt der Bund „technische Hochschulen; er kann weitere Hochschulen und andere höhere Bildungsanstalten errichten, betreiben oder unterstützen. Er kann die Unterstützung davon abhängig machen, dass die Koordination sichergestellt ist“ (Artikel 63, Absatz 2),

- fördert der Bund die wissenschaftliche Forschung (Artikel 64, Absatz 1),
- kann der Bund „Forschungsstätten errichten, übernehmen oder betreiben“ (Artikel 64, Absatz 3),
- erhebt der Bund die notwendigen statistischen Daten (Artikel 65, Absatz 1),
- kann der Bund „den Kantonen Beiträge an ihre Aufwendungen für Stipendien und andere Ausbildungsbeihilfen gewähren“ (Artikel 66, Absatz 1),
- kann der Bund „zudem in Ergänzung zu den kantonalen Maßnahmen und unter Wahrung der kantonalen Schulhoheit eigene Maßnahmen zur Förderung der Ausbildung ergreifen“ (Artikel 66, Absatz 2),
- tragen Bund und Kantone „bei der Erfüllung ihrer Aufgaben den besonderen Förderungs- und Schutzbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen Rechnung“ (Artikel 67, Absatz 1),
- kann der Bund „in Ergänzung zu kantonalen Maßnahmen die außerschulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie die Erwachsenenbildung unterstützen“ (Artikel 67, Absatz 2),
- fördert der Bund den Sport, insbesondere die Ausbildung (Artikel 68, Absatz 1),
- betreibt der Bund eine Sportschule (Artikel 68, Absatz 2),
- kann der Bund „Vorschriften über den Jugendsport erlassen und den Sportunterricht an Schulen für obligatorisch erklären“ (Artikel 68, Absatz 3).

In Ausnahmefällen kann das Parlament dem Bund temporär Ad-hoc-Kompetenzen übertragen (EDK/BFS 2001: 7f.). Nach der Bundesverfassung kann der Bund tertiäre Bildungseinrichtungen errichten, betreiben und unterstützen. Hiervon hat der Bund bislang jedoch nur zweimal Gebrauch gemacht.⁴⁵ Die Technische Hochschule in Zürich wurde bereits 1855 gegründet, die Hochschule in Lausanne untersteht dem Bund erst seit 1968. Alle anderen Hochschulen in der Schweiz wurden von den Kantonen gegründet und liegen auch in deren alleinigen Kompetenzbereich.⁴⁶ Anders als in

⁴⁵ Gretler führt dies auf die „zutiefst föderalistische Ausrichtung des schweizerischen Bildungswesens“ (Gretler 2002: 471) zurück.

⁴⁶ Zum Hochschulbereich zählen neben den beiden Eidgenössischen Hochschulen in Lausanne und Zürich die sieben kantonalen Universitäten Basel, Bern, Freiburg, Genf, Lausanne, Neuchâtel und Zürich, die Hochschule St. Gallen für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften, die Theologische Fakultät Luzern, die Pädagogische Hochschule St. Gallen sowie die 1996 eingeführte Hochschule im Tessin. Ebenfalls zum Hochschulbereich zählen die seit Mitte der 1990er Jahre neu geschaffenen Fachhochschulen. Die älteste Universität ist die von Papst Pius II im Jahr 1459 gegründete Universität Basel. Im 19. Jahrhundert folgten dann die Gründungen der Universitäten von Zürich (1833), Bern (1834), Genf (1873), Freiburg (1889) und Lausanne (1890). Später folgten noch St. Gallen (1899) und Neuchâtel

Deutschland besteht in der Schweiz keine dem Hochschulrahmengesetz vergleichbare Zuständigkeit des Bundes in der Hochschulpolitik. Die Zuständigkeit der Hochschulverwaltung, mit Ausnahme der Hochschulen von Zürich und Lausanne, liegt ausschließlich bei den Kantonen (Blumenthal 1991: 15). In Finanzfragen kann der Bund jedoch in der Hochschulpolitik Einfluss nehmen. Aufgrund des starken Anstiegs der Studentenzahlen in den 1960er und 1970er Jahren beteiligt sich der Bund seit 1966 an der Hochschulfinanzierung. Nach einer kurzfristig beschlossenen Übergangsregelung für den Zeitraum von 1966 bis 1968 unterstützt der Bund seit dem Hochschulförderungsgesetz von 1969 (HFG) die Kantone finanziell und kann über den einberufenen Schweizerischen Wissenschaftsrat (SWR) und die Schweizerische Hochschulkonferenz (SHK) Einfluss auf die Hochschulpolitik nehmen.⁴⁷

Versuche des Bundes, weitere Kompetenzen im Bildungswesen zu erlangen, scheiterten. Bis heute hat sich an der Kompetenzabgrenzung zwischen Bund und Kantonen nichts geändert, wofür vor allem die direkte Demokratie verantwortlich gemacht wird (Blumenthal 1991: 6).⁴⁸ Ausgangspunkt für die weit reichenden Zuständigkeiten der Kantone im Bildungswesen ist der Schulvogtstreit Ende des 19. Jahrhunderts (Freiburghaus/Buchli 2004: 35). Streitpunkt der Auseinandersetzung zwischen Bund und Kantonen war der Versuch des Bundes, das Amt eines Bildungssekretärs des Statistischen Bundesamtes zur Erhebung der kantonalen Bildungsdaten einzuführen. Die Kantone werteten dies als Schritt in Richtung Zentralisierung und lehnten daher in einem nationalen Referendum 1882 die Einführung des Bildungssekretärs ab.⁴⁹ Hega wertet

(1909) (Hega 1999: 39). Versuche seitens der Kantone Aargau und Luzern weitere Universitäten ins Leben zu rufen scheiterten an der Wahlurne. Die Pädagogische Hochschule, bereits 1867 als Ausbildungsstätte für Sekundarlehrer eingerichtet, wurde erst 1983 als Hochschule durch den Bundesrat anerkannt. Während in Deutschland nach 1960 ein Boom an Universitätsneugründungen zu verzeichnen war, wird die Schweizer Hochschullandschaft von Universitäten bestimmt, deren Strukturen im Wesentlichen auf Entwicklungen im 19. Jahrhundert zurückgehen (Blumenthal 1990: 262). Nicht alle Universitäten sind voll ausgebaut. Die Universitäten in Freiburg und Neuchâtel bieten an der Medizinischen Fakultät nur die ersten Studiensemester an und St. Gallen hat sich auf die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie Jura spezialisiert (Egger 1984; Hega 1999).

⁴⁷ Der SWR dient der Schweizer Bundesregierung als beratende Kommission. Die SHK nimmt teilweise Aufgaben wahr, die in Deutschland dem Wissenschaftsrat zukommen (Blumenthal 1991: 15).

⁴⁸ Die Feststellung von Dejung zum politischen System der Schweiz allgemein, kann auch für das Bildungswesen gelten: „Vielmehr erwies sich die direkte Demokratie als äußerst konservative Staatsmaxime. Ihre Kraft richtete und richtet sich vor allem auf das Verhindern aus. Der Volksabstimmung kommt wenig konstruktive Kraft zu, hingegen erfüllt sie die Funktion einer ewig verzögernden, kühne Lösungen behindernden Veto-Möglichkeit“ (Dejung 1984: 63).

⁴⁹ Neben den „eingeschworenen Föderalisten“ die eine schleichende Bundesbürokratie befürchteten, nutzten katholisch-konservative Kreise den Schulvogt-Streit um den Ausbau einer laizistischen Staatsschule zu verhindern (Freiburghaus/Buchli 2004: 35).

diese Ablehnung als eine „landmark decision for the direction of further education policy in Switzerland“ (Hega 1999b: 39). Einen erneuten Versuch die Bundeskompetenzen zu erweitern, startete Innenminister Philipp Etter im Jahre 1945. Der Erhöhung der Bundesbeiträge, die der Bund seit 1903 den Kantonen für den Primarschulbereich gewährte, wollte der Bund nur akzeptieren, wenn seine Kompetenzen im Primarschulbereich erweitert werden. Die Kantone lehnten diese Forderung jedoch ab (Hega 1999b: 81).

Die ausgeprägte Dezentralisierung im Bildungswesen und die weit reichenden Kompetenzen der Kantone und Gemeinden führen dazu, dass es in der Schweiz, anders als in Deutschland, kein Bildungsministerium auf Bundesebene gibt.⁵⁰ Die Bundeskompetenzen im Bildungsbereich werden vielmehr durch drei Departements auf Bundesebene wahrgenommen, die verschiedenen Geschäftsbereichen zugeordnet sind. Das Eidgenössische Departement des Inneren (EDI) ist zuständig für die Eidgenössischen Technischen Hochschulen, die Universitätsbeiträge, Stipendien, Wissenschaft und Forschung sowie Sport. Der Bund ist ebenfalls für die landesweite Anerkennung der gymnasialen Maturität zuständig, deren Regelungen der Bund in Zusammenarbeit mit der Eidgenössischen Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK) unter dem Dach der Schweizerischen Maturitätskommission (SMK) bestimmt. Innerhalb des EDI sind für diese Bereiche die Gruppe für Wissenschaft und Forschung (GWF), das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW), der Schweizerische Wissenschaftsrat (SWR) und die Schweizerische Hochschulkonferenz (SHK) zuständig. Die allgemeinen Regelungen der Berufsbildung fallen in den Kompetenzbereich des Eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartements (EVD). In diesem Departement teilen sich das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP) und das Bundesamt für Landwirtschaft (BLW) die Verantwortung für den Bereich der Berufsbildung.⁵¹ Das Bundesamt für Sport (BASPO) unter dem Dach des Eidgenössischen

⁵⁰ Einen Staatssekretär für das Bildungswesen gab es nur für einen kurzen Zeitraum in den Jahren 1798 bis 1803, als die Schweizer Eidgenossen unter französischer Herrschaft standen (Hega 1999: 76).

⁵¹ Den größten Einfluss kann der Bund auf das Berufliche Bildungswesen einnehmen, da die Regelungen für die Berufsbildung in der Kompetenz des Bundes liegen (Schmid 1993: 310). Wettstein führt den starken legislativen Einfluss des Bundes im Bereich der gesetzgebenden Berufsbildung auf die wirtschaftliche Krise in den 1920er Jahren zurück, die es dem Bund erlaubte in Zusammenarbeit mit den Berufsverbänden die Berufsbildung zu organisieren. In den 1930er Jahren zeichnete sich jedoch schon die Verlagerung der Durchführung auf die Wirtschaftsverbände und kantonalen Bürokratien ab (Wettstein 1983). Farago und Kriesi sprechen beim Beruflichen Bildungswesen jedoch von einer doppelten Souveränität, da der Bund die Initiative und die Durchführung den kantonalen Bürokratien und dem

schen Departements für Verteidigung, Bevölkerungsschutz und Sport (VBS) ist für den Schulsport verantwortlich (EDK/BFS 2001: 18).

Dem Bund stehen insgesamt vier Steuerungsinstrumente in der Bildungspolitik zur Verfügung: 1. Zunächst besitzt der Bund die Verantwortung in den Bereichen der Berufsbildung, der Maturität und der Hochschulzulassung zum Medizinstudium. 2. Ein zweites Instrument besteht in der Gewährung von Finanzmitteln in Form von Subventionen. 3. Eine Leitungsfunktion übernimmt der Bund im Bereich der Eidgenössischen Technischen Hochschulen. 4. Mit der Schweizerischen Hochschulkonferenz (SHK) und dem Schweizerischen Wissenschaftsrat (SWR) verfügt der Bund über Einflussmöglichkeiten für die Planung und Koordination der kantonalen Bildungswesen (Braun 2002a: 852). Diese Steuerungsmöglichkeiten dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Einfluss des Bundes auf die Bildungspolitik begrenzt ist.

Insgesamt ist der Bund nicht nur allein aufgrund der wenigen Kompetenzen im Bildungsbereich kaum in der Lage eine nationale Bildungspolitik zu betreiben. Auch der Mangel an administrativen und finanziellen Ressourcen verhindert, dass der Bund eine aktivere Rolle in der Bildungspolitik übernehmen kann. Einen Nachteil für eine nationale kohärente Bildungspolitik sieht Hega vor allem darin begründet, dass seine Kompetenzen alleine auf das Berufsbildungswesen reduziert sind, und alle anderen Bildungsbereiche den Kantonen zukommen. Allgemein wird dem Bund im Bildungswesen daher – mit Ausnahme der Berufsbildung - eher eine passive Rolle zugewiesen (Hega 1999b: 78; 109).

3.2.2 Die Kompetenzen der Kantone und der Gemeinden im Bildungswesen

Auf die Pflicht der Kantone, für einen obligatorischen und unentgeltlichen Grundschulunterricht zu sorgen, die Artikel 62 der Bundesverfassung regelt, wurde weiter oben schon eingegangen.⁵² Neben der Bundesverfassung und den 26 kantonalen Schulgeset-

Privatsektor überlässt (Farago/Kriesi 1986). Beispiel für diese doppelte Subsidiarität ist das Berufsbildungsgesetz von 1980, das zwar durch das Parlament verabschiedet wurde, aber dessen Details in Verhandlungen zwischen den Wirtschaftsverbänden, den Gewerkschaften und den kantonalen Bürokratien ausgehandelt und verwaltet wurden (Farago/Kriesi 1986; Hega 1999: 24f.).

⁵² Erst auf der Sekundarstufe II müssen sich die Schüler an den Kosten (z.B. Schulgeld oder Schulbücher) beteiligen. Der Besuch der obligatorischen Schule, die in der Schweiz die Primarstufe und die untere Sekundarstufe umfasst, ist in allen Kantonen unentgeltlich (Schneider 2005: 85).

zen zählen interkantonale Vereinbarungen zu den rechtlichen Rahmenbedingungen der Bildungspolitik. Zu diesen Vereinbarungen gehört das Schulkonkordat aus dem Jahre 1970, das die Rahmenbedingungen zur Pflichtschulzeit regelt. Der Artikel 2 des Schulkonkordats legt das Schuleintrittsalter auf das 6. Lebensjahr mit dem Stichtag 30. Juni eines jeden Jahres fest. Die Dauer der Schulpflicht beträgt neun Jahre. Hinsichtlich der Organisation der Schulen, der Schul- und Stipendiengesetze sind die Kantone von der Vorschule bis zur universitären und nichtuniversitären Tertiärstufe auf allen Bildungsstufen souverän. Da die Kantone über eigene Rechtsvorschriften im Bildungsbereich verfügen, sind die Aufgaben im Bildungswesen und die Organisation der einzelnen Bildungsstufen nicht einheitlich über alle Kantone hinweg festgelegt. Die Bildungssysteme der Kantone unterscheiden sich derart beträchtlich, dass Beobachter nicht von einem Bildungssystem, sondern von 26 Bildungssystemen sprechen (Gretler 1985: 4967; Hega 1999b: 4). So hat jeder Kanton sein eigenes Schulgesetz und sein eigenes Schulsystem. Einzelne Bereiche sind aus Homogenitätsgründen jedoch dem Bund unterstellt, so unter anderem die landesweite Anerkennung der Maturität, die sowohl von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren als auch vom Bund geregelt wird. Über eine vollständige Autonomie verfügen die Kantone im Lehrer- und Beamtenrecht. So gibt es keine gesamtschweizerische, sondern nur kantonale Anstellungsregeln und Besoldungstarife.⁵³

Die Vielfalt der Organisationen zeigt sich schon auf der Ebene der Kindergärten. In allen Kantonen ist der Besuch der Kindergärten freiwillig, die Verweildauer jedoch variiert zwischen einem Jahr (Obwalden, Uri, Freiburg) und zweieinhalb Jahren (Genf, Tessin) (BFS 2004b: 653).⁵⁴ Große Unterschiede zwischen den Kantonen lassen sich

⁵³ Anders als in Deutschland sind die Lehrer in der Schweiz nicht auf Lebenszeit verbeamtet. Je nach Kanton werden die Lehrer von der Regierung, der Schulkommission oder sogar direkt vom Volk ernannt. Für jeweils eine Amtsperiode (in der Regel vier Jahre) werden die Lehrer von den Gemeinden oder Schulgemeinden gewählt. Die Wiederwahl ist hierbei möglich, alternativ auch die Abwahl der Lehrer, wovon das Stimmvolk aber selten Gebrauch macht (Kussau/Oertel 1997: 368).

⁵⁴ Bis in die 1960er Jahre hinein war die Vorschulerziehung mehrheitlich privat organisiert. Erst im Zuge der Diskussion über die Chancengleichheit im Bildungswesen wurde der Kindergarten in das öffentliche Bildungswesen durch die Schaffung von Rechtsgrundlagen integriert. Seit der gesetzlichen Verankerung der Kindergärten zu Beginn der 1970er Jahre haben Kinder vor dem Eintritt in die Primarstufe das Anrecht auf einen mindestens einjährigen Vorschulbesuch, in manchen Kantonen sogar auf zwei Jahre. Einen zweijährigen Besuch sehen die Kantone Appenzell-Innerrhoden, Appenzell-Ausserrhoden, Basel-Land, Genf, Glarus, Luzern, Schaffhausen, Solothurn, Schwyz, Vaud und Valais vor. Im Tessin und in Basel-Stadt ist mittlerweile sogar eine dreijährige Vorschulerziehung vorgesehen (EDK/BFS 2001: 37). Die lange Entwicklung zu einer allgemeinen Vorschulerziehung sieht Egger im ideengeschichtlichen Einfluss der pädagogischen Arbeiten Johann Pestalozzis begründet, dessen Ansichten über den Vorrang der Erziehung in der Familie und die Nähe zur Mutter einen prägenden Einfluss für die erst späte flä-

vor allem auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe beobachten. In den deutschsprachigen Kantonen spielt die duale Berufslehre eine derart wichtige Rolle, dass in diesen Kantonen die Maturitätsquote im Durchschnitt bei 18,5 Prozent (2002) liegt, während diese in den französisch- und italienischsprachigen Kantonen deutlich höher ausfällt (25,3 Prozent) (BFS 2004a). Mit 20,8 Prozent ist auch die Hochschulabschlussquote in den französisch- und italienischsprachigen Kantonen höher als in den deutschsprachigen Kantonen, wo diese lediglich 13,0 Prozent beträgt (BFS 2004b: 654).

Auch in der Verwaltung und Organisation des Bildungswesens gibt es große Variationen. In der Verantwortung der jeweiligen Kantonsregierung liegt die Leitung und Verwaltung des kantonalen Bildungswesens. Aufgrund der den Kantonen zustehenden Kulturhoheit in der Bildungspolitik verfügen die Kantone über je eigene Verwaltungs-, parlamentarische Beratungs- und Entscheidungsgremien. In der Regel nehmen die Erziehungsdepartements (ED) oder die Erziehungsdirektionen auf kantonaler Ebene die Aufgaben im Bildungswesen wahr. In einigen Kantonen übernehmen die Volkswirtschaftsdepartements noch zusätzlich Aufgaben im Berufsbildungsbereich. Nach wie vor gehört der Kindergarten in den Verantwortungsbereich der Gesundheits- und Sozialdepartements, doch hier lässt sich der Trend beobachten, diesen Aufgabenbereich auch den Erziehungsdepartements zukommen zu lassen. Die Erziehungsdirektoren werden direkt vom Volk auf jeweils vier oder fünf Jahre gewählt. Außer in Bern, Glarus, Thurgau und Tessin steht neben dem Erziehungsdirektor an der Spitze der Ministerialverwaltung noch der Erziehungsrat, der von den Kantonsparlamenten gewählt wird und als Beratungsorgan dem Erziehungsdepartement zur Seite steht. In einigen Kantonen ist der Erziehungsrat dem Erziehungsdirektor als Vorsteher des Erziehungsdepartements übergeordnet, in anderen Kantonen verfügt der Erziehungsrat über legislative Kompetenzen und in manchen nur über eine beratende Funktion. In den deutschsprachigen Kantonen nimmt der Erziehungsrat zusätzlich noch Verwaltungsaufgaben wahr (Egger 1984: 34; Kussau/Oertel 1997: 367). Je nach Größe des Kantons und auch des Bildungsangebots, wie etwa an Universitäten, unterscheiden sich die Kantone hinsichtlich der Größe und Professionalität der Schulverwaltungen. In den kleinen Kantonen wie in Appenzell-

chendeckende Verbreitung der Vorschulerziehung in der Schweiz hatte (Egger 1984: 20). Ohne Aufnahmeprüfung treten die Kinder nach dem Besuch des Kindergartens in die erste Klasse der Primarstufe ein. Im internationalen Vergleich startet das Bildungswesen recht spät. Nur fünf Prozent der Dreijährigen und weniger als 30 Prozent der Vierjährigen besuchen den Kindergarten. In den meisten anderen OECD-Ländern liegt die Quote in dieser Altersklasse bei mehr als 80 Prozent (OECD 2004: 159; OECD 2005).

Innerrhoden oder Uri besteht die Verwaltung des Bildungswesens nur aus einem kleinen Büro mit „semiprofessionals“, also Teilzeitbeschäftigten oder Ehrenamtlichen (Hegga 1999b: 89). Auf lokaler Ebene liegt die Zuständigkeit bei der `Schulpflege` bzw. der `commission scolaire`, deren Mitglieder vom Volk direkt gewählt werden. Die Lehrerschaft wird in diesem Gremium durch einen Vertreter repräsentiert (Gretler 1985: 4972).

Trotz der hohen Dezentralisierung des Bildungssystems ist die lokale Autonomie der Schulen eingeschränkt. Auf der Ebene der Kantone werden anstehende Fragen, wie etwa die Größe der Klassen, Lehrpläne, Lehrmittel und Lehrerbesoldungen bis ins kleinste Detail zentral geregelt, so dass den Schulen der obligatorischen Schulstufe geringe Entscheidungsspielräume bleiben. Über einen größeren Spielraum verfügen dagegen die Schulen der Sekundarstufe II (EDK/BFS 2001: 19). Ausgenommen hiervon sind Fragen der Lehrerbesoldung, die zentral auf Kantonsebene von den Erziehungsdepartements bzw. Erziehungsdirektionen geregelt werden. Die Verantwortung für pädagogische Aufgaben liegt fast vollständig in den Händen der Schulen (BFS/EDK 2004: 56). Für die Gemeinden bestimmt die Bundesverfassung, dass die Gemeindeautonomie „nach Maßgabe des kantonalen Rechts gewährleistet“ wird (Artikel 50, Absatz 1). Den Gemeinden kommt die Verantwortung beim Einrichten und Führen von bestimmten Schuleinrichtungen wie Kindergärten, Vorschulen und Schulen der obligatorischen Stufe, also der Primar- und Sekundarstufe I, zu. Auch die kommunale Ebene verfügt über einen eigenen Verwaltungsapparat im Bildungswesen, der jedoch je nach Größe, der Struktur der Gemeindeverwaltung und den geographischen Gegebenheiten variiert. Unterstützt wird die kommunale Verwaltung durch Schulkommissionen, die sich aus lokal gewählten Mitgliedern zusammensetzen. Je nach Kanton verfügen die Schulkommissionen über unterschiedliche Handlungsspielräume, die von der bloßen Verantwortung für Räumlichkeiten und Unterrichtsmittel über Empfehlungskompetenzen und Ernennung von Lehrkräften bis hin zu Aufgaben der pädagogischen Kontrolle und Inspektion reichen können (EDK/BFS 2001: 19).⁵⁵

⁵⁵ In den Kantonen Appenzell-Innerrhoden, Glarus, Nidwalden, St. Gallen, Thurgau und Zürich liegt die Zuständigkeit für die Schulen nicht bei der politischen Gemeinde, sondern bei der so genannten Schulgemeinde, die entweder nur eine Stadt, die gesamte politische Gemeinde oder auch mehrere politische Gemeinden umfassen kann (Kussau/Oertel 1997: 368).

Die große lokale Autonomie in der Schweiz hat zur Folge, dass Organisation und Struktur der obligatorischen Schulen nicht nur zwischen den Kantonen variieren, sondern teilweise sogar zwischen den Gemeinden innerhalb eines Kantons. Vor allem in den bilingualen Kantonen wie in Bern, Freiburg und Valais existieren je nach der französisch- oder deutschsprachigen Region deutliche Unterschiede (Hega 1999a: 110).

Beträchtliche Unterschiede zwischen den Kantonen zeigen sich in der bildungspolitischen Entscheidungsstruktur, die von zentralisierten kantonalen Bürokratien bis zur vollständigen Delegation der Verwaltung und Entscheidungshoheit auf lokaler Ebene reicht (Hega 1999b: 114; Hega 2001: 206). Die Frage, die sich hier stellt ist, warum sich in einem kleinen Land wie der Schweiz ein solch ausdifferenziertes Schulsystem behaupten kann. Hierfür können vor allem kulturelle und sprachliche Unterschiede, aber auch der Grundsatz der Subsidiarität verantwortlich gemacht werden (Hega 2001: 206). In Anlehnung an Archer lassen sich die Bildungssysteme der Schweiz in dezentralisierte und zentralisierte Typen von Bildungssystemen einteilen. Nach Archer zeichnen sich dezentralisierte Bildungssysteme durch beruflich/freiberufliche Kontrolle und hohe Autonomie für Lehrer und Schüler aus, während die zentralisierten Bildungssysteme über bürokratische Kontrollen und weniger Autonomie verfügen (Archer 1979; 1982).

Nach Gunter Hega lassen sich die Kantone in folgende Typen der Verwaltungsstruktur einordnen:

- Im Osten und Nordosten der Schweiz finden wir die vorherrschende Dominanz des „decentralized, subsidiarity based approach“, bei dem bildungspolitische Entscheidungen vor allem auf lokaler Ebene getroffen werden.
- In der Zentralschweiz zeigt sich ein Mix aus „decentralized, subsidiarity based approach“ und „a more centralized, administrative model“.
- In den französischsprachigen Kantonen und im Tessin, wo die lokale Entscheidungstradition fehlt, herrscht dagegen ein „centralized, administrative style“ vor (Hega 2001: 213).

In den deutschsprachigen Kantonen mit der starken lokalen Entscheidungsstruktur liegt der Schwerpunkt im Bildungssystem auf dem nicht-akademischen Schulsektor und auf der Berufsbildung. Das Milizprinzip in Politik und Verwaltung, wonach öffentliche Aufgaben neben- oder ehrenamtlich übernommen werden (Julier 1984), kennzeichnet auch die Bildungspolitik in den deutschsprachigen Kantonen. So liegt die Schulverwaltung in den deutschsprachigen Kantonen mehrheitlich in Händen der Leh-

erschaft, die neben der Lehrtätigkeit als Teilzeitbeschäftigte auch die Schulverwaltung ihrer Gemeinden übernehmen. Zu den Besonderheiten des Bildungswesens in den deutschsprachigen Kantonen gehört auch, dass die Lehrkräfte direkt auf lokaler Ebene gewählt werden. In den stärker zentralisierten Kantonen, zu denen vor allem die französischen Kantone und das italienischsprachige Tessin zählen, gehören die öffentlichen Wahlen der Lehrkräfte zu den Ausnahmen (Hega 2001: 209). Die starke lokale Tradition des Bildungswesens in den deutschsprachigen Kantonen hat zur Folge, dass das Schulsystem mit seiner berufsbildenden Qualifizierung vor allem in den ländlichen und protestantischen Kantonen zuvorderst den lokalen Interessen und weniger den kantonalen und regionalen Bedürfnissen der Wirtschaft dient. Die Ursache hierfür liegt im Milizsystem begründet, da die Mitglieder der Schulbehörden direkt gewählt werden und damit auch abhängiger von lokalen Interessen erscheinen als in den zentralisierten Kantonen. Besonders die Lehrer mit ihren engen Verbindungen zur Schulgemeinde oder zum Schuldistrikt spielen eine wichtige Rolle in der Bildungsverwaltung (Hega 1999b: 114; Hega 2001: 210). Die ländlichen, katholischen Kantone weisen zwar auch ein „locally-based schooling“ auf, das aber durch die zentralisierte Struktur in den Kantonen abgemildert wird. Die am stärksten zentralisierten Kantone in der Schweizer Bildungspolitik sind die französischsprachigen Kantone, die im Gegensatz zu den deutschsprachigen Kantonen den Schwerpunkt auf die Allgemeinbildung und weniger auf die Berufsbildung legen (Hega 2001: 212). Hier, wie auch im italienischsprachigen Tessin, sind Traditionen der lokalen Autonomie und des direkten Staatsbürgereinflusses auf die Bildungspolitik weniger ausgeprägt. Anders als im Milizsystem der deutschsprachigen Kantone wird die Verwaltung des Bildungswesen durch professionelle Vollzeitbeschäftigte getragen, die weniger abhängig von der lokalen Politik erscheinen (Hega 1999b: 114; Hega 2001: 213).

Die Unterschiede im Bildungswesen und die Schwierigkeit Reformen durchzusetzen spiegeln sich auch in der unterschiedlichen Verwaltungsstruktur wieder, die in Tabelle 3.2.1 ersichtlich wird. Der Grundsatz der Subsidiarität, wonach die übergeordnete Ebene – sprich die Kantone - nur dann Vorschriften erlassen und Aufgaben übernehmen kann, wenn die untergeordnete Ebenen dazu nicht in der Lage ist, ist in den Kantonen der Ost- und Nordwestschweiz auf allen Bildungsstufen ausgeprägt. Die Zentralschweiz kennt beide Formen, sowohl Subsidiarität als auch ausführende Verwal-

tung. Die ausschließlich ausführende Verwaltung ist in den französischsprachigen Kantonen und im Tessin anzutreffen.

Tabelle 3.2.1: Überblick über die Verwaltungsstrukturen der einzelnen Bildungsstufen und des Gesamtbildungssystems

| Region | Primarstufe | Untere Sekundarstufe | Berufsbildung | Obere Sekundarstufe ⁵⁶ | Gesamt |
|-------------------------------------|---|---|---|-----------------------------------|---|
| Ostschweiz ⁵⁷ | Subsidiarität | Subsidiarität | Subsidiarität | Subsidiarität | Subsidiarität |
| Nordwestschweiz | Subsidiarität | Subsidiarität | Subsidiarität | Subsidiarität | Subsidiarität |
| Zentralschweiz | Subsidiarität | Subsidiarität/ ausführende Verwaltung | Subsidiarität/ ausführende Verwaltung | ausführende Verwaltung | Subsidiarität/ ausführende Verwaltung |
| Französische Schweiz und das Tessin | Subsidiarität/ ausführende Verwaltung | ausführende Verwaltung | ausführende Verwaltung | ausführende Verwaltung | ausführende Verwaltung |

Quelle: Hega 1999b: 186.

⁵⁶ Die Sekundarstufe II kennt die Unterschiede zwischen der Allgemein- und Berufsbildung. Zur Allgemeinbildung zählen die Maturitätsschulen, die Lehrerseminare und die Diplommittelschulen. Die Maturitätsschulen, die je nach Kanton als Gymnasium, Kantonsschule, Kollegium oder Lyzeum bezeichnet werden, bereiten die Schüler auf das Maturitätszeugnis vor, die zum Besuch der Hochschulen berechtigt. Seit 1877 regelt der Bund jedoch die Zulassung zu den Medizinberufen, so dass sich innerhalb der Maturitätsschulen hinsichtlich Ausbildungszielen und Lehrstoffen eine Vereinheitlichung ergeben hat (Schmid 1993: 307). Anders als in Deutschland ist die Sekundarstufe II neben der dualen Berufsbildung und den Gymnasien durch zwei weitere Schularten gekennzeichnet: die Lehrerseminare und die Diplommittelschulen (Blumenthal 1990: 108). Die Lehrseminare bilden die Lehrkräfte für die Vorschulen und die obligatorischen Schulen aus. Eine Schulart jüngeren Datums sind die Diplommittelschulen, deren Ziel die Vorbereitung auf die nicht-universitäre Ausbildung in der Tertiärstufe ist, vor allem in den pädagogischen, paramedizinischen, sozialen, administrativen und künstlerischen Bereichen. Die Einrichtung der Diplommittelschulen wird als Ursache für die in der Schweiz erst spät vollzogene Entwicklung eines Fachhochschulsektors angesehen. Insgesamt kannte die Schweiz bis zur Einrichtung der Fachhochschulen eine deutliche Separierung höheren Schulwesens in Universitäten, Lehrerbildungsanstalten, Höhere Berufsbildung und Ingenieurschulen (Blumenthal 1990: 109).

⁵⁷ Zur Ostschweiz gehören die Kantone Schaffhausen, Thurgau, St. Gallen, Appenzell-Ausser Rhoden, Appenzell-Innerrhoden, Glarus und Graubünden, zur Nordwestschweiz Basel-Land, Basel-Stadt, Aargau und Solothurn. Die Zentralschweiz umfasst die Kantone Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden, Luzern und Zug.

3.2.3 Die Zusammenarbeit und Schulkoordination zwischen den Kantonen

Da nach Blumenthal der „sehr viel ausgeprägtere Föderalismus in der Schweiz zur Folge [hat], dass Schweizer Bildungspolitik primär Politik in und zwischen den Kantonen ist“ (Blumenthal 1991: 12), soll in diesem Kapitel der bildungs(ausgaben)politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozess eingehender betrachtet werden. Es soll dabei überprüft werden, inwieweit sich die interkantonalen Kooperationen auf die Bildungsausgaben auswirken.

Da sich die Kantone aufgrund ihrer topographischen Lage und wirtschaftlichen Entwicklung stark unterscheiden, sind die Kantone im Bildungswesen auf interkantonale Kooperation angewiesen.⁵⁸ Vor allem kleine und weniger entwickelte Kantone haben großes Interesse daran im Bildungswesen mit anderen Kantonen zu kooperieren. Je nach Größe und Finanzausstattung der Kantone können nicht alle Kantone alle Schularten bis zur Universität anbieten, so dass besonders die kleinen Kantone daher ein eingeschränktes Bildungsangebot aufweisen und auf die Ausbildungsstätten der Nachbarkantone zurückgreifen. Nach Egger sind daher die Kantone was das Schulwesen anbetrifft, [...] zur Kooperation und zur Koordination sozusagen verurteilt“ (Egger 1984: 18). Der Kanton Uri, beispielsweise, der über nur ein Gymnasium verfügt und aufgrund seiner beschränkten finanziellen und administrativen Ressourcen im Bildungswesen kein ausreichendes Bildungsangebot gewährleisten kann, steht in enger Kooperation mit Luzern und Bern (Hega 1999b: 90). Der Bedarf an interkantonomer Kooperation, aber auch notwendige Harmonisierungszwänge führten im Bildungswesen zur Etablierung einer Reihe von Koordinationsorganen und damit zu einem verstärktem Informationsaustausch sowie einer Intensivierung der Abstimmungen, nicht nur zwischen Bund und Kantonen, sondern auch unter den Kantonen (Braun 2002a: 843).⁵⁹

⁵⁸ Gretler meint hierzu: „It seems obvious that an educational system characterized by decentralization and by cantonal authority calls, on the other hand, for harmonization and coordination.“ (Gretler 1985: 4972)

⁵⁹ Die beiden Nachbarkantone Bern und Solothurn haben sich sogar in ihrer Verfassung ausdrücklich auf eine Zusammenarbeit verpflichtet. Durch den gemeinsamen Aufbau und die gemeinsame Führung von Maturitätsschulen sowie in der gemeinsamen Ausbildung der Lehrkräfte kooperieren diese beiden Kantone (Plotke 1994: 51).

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

Als horizontales Koordinationsgremium zwischen den Kantonen besteht seit 1897 die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), die der deutschen Kultusministerkonferenz vergleichbar ist (Arnet 1985: 69).⁶⁰ So haben die Kantone bereits Ende des 19. Jahrhundert die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit in der Bildungspolitik erkannt. Obwohl die EDK die Koordination der verschiedenen Schulsysteme und den gegenseitigen Informations- und Erfahrungsaustausch zum Ziel hatte, blieben die kantonalen Schulsysteme bis in die 1970er hinein isoliert. Rohrer spricht sogar für diesen Zeitraum von einem „Stillstand in der Zusammenarbeit der Erziehungsdepartemente“ (Rohrer 1985: 107). Lange Zeit überließ der Bund den Kantonen die Initiative in der Bildungspolitik. Bis in die 1960er Jahre hinein entwickelten sich die kantonalen Bildungssystemen unabhängig voneinander, ohne dass es zu einer Kooperation der Kantone untereinander kam. In den 1960er Jahren regte sich jedoch das Bedürfnis nach einer Koordination der Bildungspolitik, so dass die EDK reorganisiert und ein Sekretariat sowie vier Regionalkonferenzen einberufen wurden.⁶¹ Trotz ihrer langen Geschichte konnte die EDK erst in den 1970er Jahren mit dem Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970 entscheidend auf das Bildungssystem einwirken (Blumenthal 1991: 12; EDK/BFS 2001: 9; Hega 2001: 210).⁶²

Streitpunkt: Vereinheitlichung des Schuljahresbeginns

Die Heterogenität der Schulsysteme in den 26 Kantonen erschwert die Koordination. Dazu kommen die Mehrsprachigkeit des Landes sowie die sozioökonomischen und geographischen Unterschiede zwischen den Kantonen. Allein der Kanton Zürich zählt 64-mal so viele schulpflichtige Kinder wie der kleinste Kanton Appenzell-Innerrhoden. Zudem sind die Mitglieder der EDK, die Erziehungsdirektoren, nicht in allen Kantonen

⁶⁰ Neben der EDK existiert auf horizontaler Ebene die Koordinationskonferenz für Fragen der Wissenschafts- und Bildungspolitik (KfWB), deren Funktion jedoch auf Koordination der Referenden und Initiativen im Bildungswesen beschränkt ist (Hega 1999: 86).

⁶¹ Diese vier Regionalkonferenzen unterteilen sich in die Westschweiz und das Tessin, die Innerschweiz, die Nordwestschweiz und die Ostschweiz. Auf diesen Regionalkonferenzen werden regionale Anliegen beraten und gesamtschweizerische Fragen vorbereitet. Mit je zwei Mitgliedern sind die Regionalkonferenzen in der EDK vertreten (Rohrer 1985: 119).

⁶² Das Konkordat verfügt über keine eigenen Organe, da die Ausführung des Abkommens der EDK übertragen wurde (EDK/BFS 2001: 9).

die verantwortlichen Minister. In einigen Kantonen liegen die Zuständigkeiten bei Kollegialbehörden und in manchen sind auch nicht die Erziehungsdepartements für den Teilbereich des Bildungswesens allein zuständig. Gerade im Bildungswesen haben wir es mit einer Vielzahl an Akteuren zu tun, so dass die interkantonale Koordination auf langwierige Abstimmungsprozesse angewiesen ist. Mitunter sehen Beobachter in der hohen Anzahl der bildungspolitischen Akteure eine Ursache für die im internationalen Vergleich überdurchschnittlich hohen öffentlichen Bildungsausgaben der Schweiz (Economie Suisse 2004). Konkurrenz Nachteile aufgrund fehlender Harmonisierungen der Abschlüsse in Schule und Ausbildung und mangelnde gegenseitige Anerkennung derselben führten dazu, dass die EDK seit den 1970er Jahren vermehrt aktiv wurde. Die geringe Koordination der Kantone untereinander und der verfassungsrechtliche Freiraum durch den Subsidiaritätsartikel 3 der Bundesverfassung führten zu einer unterschiedlichen Entwicklung der Schulsysteme und daraus resultierenden Koordinationsproblemen. In den 1960er Jahren gab es 17 Kantone, in denen das Schuljahr schon im Frühjahr begann, während dies in den anderen 8 Kantonen⁶³ erst im Sommer der Fall war.⁶⁴ Weitere Unterschiede ergaben sich in Bezug auf das Schuleintrittsalter und die Dauer der Schulpflicht. In den deutschsprachigen Kantonen lag das Schuleintrittsalter in den 1960er bei sieben Jahren, während in allen anderen Kantonen das 6. Lebensjahr vorgesehen war.⁶⁵ Nicht nur im Schuleintrittsalter (5-7 Jahre), sondern auch in anderen Fragen wie in der Dauer des Schuljahres (36-40 Wochen), Beginn der ersten Fremdsprache (4.-7. Klasse), Dauer der obligatorischen Schulzeit (8-9 Jahre), Lehrpläne, Unterrichtsmaterial und Lehrerausbildung zeigten sich beträchtliche Unterschiede zwischen den Kantonen (Hega 1999b: 117).

Die unterschiedliche Entwicklung des Bildungswesens in den Kantonen führte zu beträchtlichen Nachteilen. Ein Schulwechsel von einem Kanton zum anderen war aufgrund der Unterschiede erschwert, was auch eine Ungleichheit der Bildungschancen

⁶³ Der Kanton Jura wurde erst 1979 gegründet. Bis dahin bestand die Eidgenossenschaft aus 25 Kantonen.

⁶⁴ Es waren vor allen die deutschsprachigen Kantone, die den Schulanfang auf das Frühjahr legten, so in Aargau, Appenzell-Ausserrhoden, Appenzell-Innerrhoden, Basel-Land, Basel-Stadt, Bern, Freiburg, Glarus, Neuchâtel, Schwyz, Schaffhausen, Solothurn, St. Gallen, Thurgau, Vaud, Zug und Zürich. In Luzern, Uri, Obwalden, Nidwalden, Graubünden, Tessin, Valais und Genf begann das Schuljahr erst im Sommer (Hega 1999: 112).

⁶⁵ Das 6. Lebensjahr sahen die Kantone Zürich, Bern, Glarus, Basel-Stadt, Basel-Land, Schaffhausen, Appenzell-Ausserrhoden, Appenzell-Innerrhoden, St. Gallen, Thurgau, Tessin, Neuchâtel und Genf vor.

nach sich zog. Aufgrund der gestiegenen Mobilität der Bürger und des öffentlichen Drucks waren die Kantone daher auf den Plan gerufen, ihr Bildungswesen zu harmonisieren. Seit den 1960er Jahren wurden dazu Initiativen zur Harmonisierung und Koordination der Bildungspolitik in Angriff genommen.

Mit dem Schulkonkordat⁶⁶ von 1970 versuchten die Kantone eine Vereinheitlichung ihrer Schulsysteme zu erreichen.⁶⁷ Als Ziele sah das Konkordat vor, das Schuleintrittsalter auf das 6. Lebensjahr, den obligatorischen Schulbesuch auf neun Schuljahre, das Schuljahr auf 38 Wochen pro Jahr, den Schulbesuch bis zum Abitur auf minimal 12 und maximal 13 Schuljahre und den Beginn des Schuljahres auf den Sommer festzulegen (Hega 1999b: 132). Mit dem Mindestquorum von 19 Kantonen, darunter alle französischsprachigen Kantone, konnte das Schulkonkordat am 9. Juni 1971 in Kraft treten. Gerade das Schulkonkordat kann als Beispiel für die oftmals beobachtete „helvetische Verzögerung“ (Abromeit 1992: 305) im Willensbildungs- und Entscheidungsprozess dienen. Bis zur endgültigen Annahme und Durchsetzung der Ziele des Konkordats dauerte es Jahrzehnte. In den Kantonen Zürich und Bern konnte erst nach einer Vielzahl von gescheiterten Referenden im Jahre 1985 die Harmonisierung im Schuljahresbeginn erreicht werden.⁶⁸ Insgesamt benötigte die Umsetzung des Schulkonkordats seit der Einführung 1970 bis zum Referendum 1985 15 Jahre, bis alle Kantone außer Aargau dem Konkordat zugestimmt hatten. Erst 1986 legte Aargau den Schuljahresbeginn auf den Sommer.⁶⁹ Nach lang andauernden Querelen haben die Schweizer Kantone den Schuljahresbeginn mittlerweile vom Frühling auf den Spätsommer bzw. Herbst verlegt, so dass es in 13 Kantonen vorübergehend zu einer massiven Erhöhung der Zahl der Primarschüler gekommen ist.

In den Kantonen Luzern, Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden, Zug, Freiburg, Graubünden, Aargau, Vaud und Valais war das 7. Lebensjahr vorgesehen (Hega 1999: 112).

⁶⁶ Anders als in Deutschland oder Österreich gibt die Bundesverfassung der Schweiz in Artikel 7, Absatz 2 den Gliedstaaten die Möglichkeit gegenseitige Verträge, so genannte Konkordate, abzuschließen. Um Teilnehmer des Konkordats zu werden, müssen die Kantone mittels Referendum oder Parlamentsbeschluss zustimmen (Hega 1999: 208).

⁶⁷ Zur ausführlichen Darstellung der Entstehung und Geschichte des Schulkonkordats vgl. Arnet 1985, 2000.

⁶⁸ Mitunter wurde die Vereinheitlichung des Schuljahresbeginns als „föderalistisches Trauerspiel“ bezeichnet (Année Politique Suisse 1982: 144).

⁶⁹ Einzig der Kanton Tessin erhielt in Bezug auf die Dauer des Schuljahres eine Ausnahme. Aufgrund der starken Abhängigkeit der Wirtschaft vom Tourismus dauert das Schuljahr im Tessin nur 37 Schulwochen (Hega 1999: 133).

Die direkte Demokratie gab den Kantonen die Möglichkeit, die Zielvorgaben des Konkordats zurückzuweisen und damit den Prozess der Vereinheitlichung zu verzögern, wobei besonders die Vereinheitlichung des Schuljahresbeginns umstritten war. Erst eine Initiative und eine Volksabstimmung auf Bundesebene zur Frage des Schuljahresbeginns konnten hier zur Einigung führen (EDK/BFS 2001). Nach Hürlimann stellte das Konkordat die einzige Möglichkeit dar, kleinere und finanzschwächere Kantone sowie die Gruppe der sprachlichen Minderheiten zur Zusammenarbeit und Koordination zu bewegen (Hürlimann 1985: 16).⁷⁰

Streitpunkt: Einführung der zweiten Fremdsprache

Die Streitfrage um die Einführung der zweiten Fremdsprache in der Primarstufe war sogar bis Anfang der 1990er Jahre ungelöst. Seit den 1970er Jahren versuchte die EDK in dieser Frage eine Einigung unter den Kantonen zu erreichen. Die Mehrsprachigkeit des Landes führt dazu, dass der schulische Fremdsprachenunterricht eine besondere Bedeutung im Bildungswesen einnimmt (Gretler 1985: 472). Die Unterrichtssprache in den Kantonen ist die jeweilige Amtssprache. Die EDK legte dabei 1975 fest, dass in der Primarschule als erste Fremdsprache eine Nationalsprache unterrichtet wird: in der Deutschschweiz ist dies ab dem 4. Schuljahr und im Tessin ab dem 3. Schuljahr Französisch, in der französischen Schweiz wird ab dem 4. Schuljahr Deutsch unterrichtet. Eine zweite Fremdsprache wird ab dem 7. oder 8. Schuljahr unterrichtet. Der Streit um die Einführung einer zweiten Fremdsprache kann als Beispiel der „helvetischen Verzögerung“ (Abromeit 1992: 305) dienen, die dem Willensbildungs- und Entscheidungsprozess der Schweiz bescheinigt wird. Streitpunkt in dieser langjährigen Auseinandersetzung war vor allem, ob Englisch einer Nationalsprache vorzuziehen sei und ob eine zweite Fremdsprache schon in der Grundschule eingeführt werden sollte. Die französischsprachigen Kantone wünschten sich in diesem Konflikt die frühestmögliche Einführung einer zweiten Fremdsprache, die deutschsprachigen Kantone beharrten jedoch zunächst darauf Hochdeutsch als erste Fremdsprache in den französisch- und italienischsprachigen Kantonen anzubieten (Hega 2001: 218).

⁷⁰ Die langjährigen Verhandlungen um die Vereinheitlichung des Schuljahresbeginns veranlassten manchen Beobachter dazu, die EDK als „traditionelle Hüterin der Vielfalt des schweizerischen Bildungswesens“ zu bezeichnen (Osterwalder/Weber 2004: 14).

Ende der 1990er Jahre, rund 20 Jahre nach dem Anstoß durch die EDK, haben bislang nur neun von 26 Kantonen die zweite Fremdsprache in der Grundschule eingeführt. Kantone wie Aargau, Appenzell-Innerrhoden und Nidwalden weigern sich sogar bislang die Gesetze hierzu überhaupt zu unterzeichnen. Aargau und die anderen deutschsprachigen Kantone argumentierten gegen die Einführung einer zweiten Fremdsprache mit der Begründung, dass die Schüler zuerst Hochdeutsch anstelle der vorherrschenden Dialekte lernen sollten, bevor eine zweite Fremdsprache eingeführt werden sollte (Hega 1999a: 113, 144).⁷¹ Zürich dagegen verfolgte die Strategie des „to go it alone“ und führte bereits Ende der 1980er Jahre die zweite Fremdsprache in der Primarstufe ein (Hega 1999b: 140).⁷² Gerade die Dominanz der kompromissorientierten Entscheidungsstruktur in der Schweiz hat hohe Konsensbildungskosten aufgrund der Dauer der Verhandlungen und der gefundenen Kompromisse zur Folge. Zudem können radikale Reformen durch Vetogruppen blockiert oder verzögert werden. Bedingungen die eine hohe Politikstabilität aber auch eine hohe politische Inflexibilität bergen können.

Neben dem Schuljahresbeginn und dem Streit um die Einführung einer zweiten Fremdsprache ist die landesweite Anerkennung der Ausbildungsabschlüsse ein weiteres Thema der interkantonalen Verhandlungen, in deren konkreten Ausgestaltung jedoch bis heute Differenzen zwischen den Kantonen bestehen. Eine Initiative des Bundes führte dazu, dass mit der Maturitätsanerkennungsverordnung von 1995 die Maturitätsabschlüsse vereinheitlicht wurden. Nach wie vor werden Examens- und Diplomabschlüsse jedoch nicht gesamtschweizerisch anerkannt, was die Mobilität von Lehr- und Arbeitskräften weiterhin erschwert. Die Beispiele zur Umsetzung des Schulkonkordats oder zur Einführung der zweiten Fremdsprache zeigen, dass die starken Identitätsgefühle auf Kantons- und Gemeindeebene, die Barber als „Kantönligeist“ bezeichnet hat, weit reichenden Einfluss auf die Bildungspolitik nehmen (Barber 1988: 31).

In den 1960er Jahren nahm der Bund wieder eine aktivere Rolle in der Bildungspolitik ein. Mit dem Berufsbildungsgesetz von 1963 und dem Gesetz von 1965 zu den Bundesbeiträgen für die kantonalen Stipendien und Beihilfen, versuchte der Bund die

⁷¹ In den deutschsprachigen Kantonen, deren Bewohner je nach Region ein verschiedenes Schweizerdeutsch sprechen, wird in der Regel erst in der Schule Hoch- oder Schriftdeutsch gelernt (Egger 1984: 10).

⁷² Vor allem der Kanton Tessin konnte seine Position als einzig italienischsprachiger Kanton ausspielen. So konnte das Tessin mit finanziellen Angeboten in Form von Beihilfen und Bereitstellung von Sprachlehrern den Kanton Uri dazu bringen, Italienisch als zweite Fremdsprache einzuführen (Hega 1999: 215).

Bildungsbeteiligung von Studenten aus ländlichen und weniger entwickelten Kantonen in der höheren Bildungsstufe zu erhöhen (Hega 1999b: 81). Mit der Niederlage des Bundes beim Versuch, einen Gesamtschulartikel von 1973 in die Bundesverfassung einzufügen, endete jedoch diese aktivere Rolle des Bundes in der Bildungspolitik. Die Initiative in der Bildungspolitik lag danach wieder in den Händen der kantonalen Parlamente (Hega 1999b: 85). Das starke föderalistische Prinzip scheint nach Meinung einzelner Autoren jedoch unter Druck zu geraten. Seitens der OECD wurde das Schweizerische Bildungswesen zu Beginn der 1990er Jahre als zu teuer eingestuft (OECD 1991). Des Weiteren stoßen unterschiedliche Lehrpläne und die nach wie vor unzureichende gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen auf die Ablehnung der Bevölkerung.

Problem der Hochschulfinanzierung

Gerade das Problem der Hochschulfinanzierung nimmt in der Bildungsausgabenpolitik eine besondere Rolle ein und hat zu einer intensiven Koordination nicht nur zwischen Kantonen und Bund, sondern auch auf horizontaler Ebene zwischen den Kantonen geführt. Aufgrund steigender Studentenzahlen in den 1970er Jahren wurde die Finanzierung der Hochschulen zunehmend als gemeinsame Aufgabe von Bund und Kantonen betrachtet. Mit dem Labhardt-Bericht von 1964, der für die Beteiligung des Bundes an den Mehrausgaben der Kantone eintrat, kam das Problem der Hochschulfinanzierung auf die hochschulpolitische Tagesordnung (Hürlimann 1985: 17). Als Reaktion darauf wurden mittels des Bundesgesetzes zur Hochschulförderung von 1968 Bundessubventionen zur Verfügung gestellt. Diese Subventionen konnten jedoch die Finanzierungsprobleme der Hochschulen nicht lösen. Weitere Versuche des Bundes, über die Ausweitung seiner Hochschulbeiträge Einfluss auf die Hochschulpolitik zu gewinnen, wurden in zwei Volksabstimmungen zum „Bundesbeschluss über die Änderung der Bundesverfassung betreffend das Bildungswesen“ vom 4. März 1973 und zum „Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Forschung“ vom 28. Mai 1978 abgelehnt. Daraufhin einigten sich die Kantone in der „Interkantonalen Vereinbarung über Hochschulbeiträge“ von 1979 auf eine Mitfinanzierung der Hochschulen durch die nichtuniversitä-

ren Kantone.⁷³ Diese interkantonale Vereinbarung gilt als ein „Markstein“ in der Geschichte der EDK und im schweizerischen Föderalismus (Rohrer 1985: 110). Nachdem eine weitere Beteiligung des Bundes 1978 abgelehnt wurde, kam es in einer Art Staatsvertrag zu einer Vereinbarung aller Kantone, wonach die Kantone Belastungen der Hochschulkantone untereinander ausgleichen.⁷⁴ Für jeden Studenten führen die Wohnortkantone einen bestimmten Betrag an die Hochschulkantone ab.⁷⁵ Dafür haben sich die Hochschulkantone auf die Gleichstellung der Studenten geeinigt, so dass den Abiturienten die freie Wahl des Studienortes in der Schweiz gewährt wird. Für einen Studenten der Geisteswissenschaften beträgt der Vollkostenausgleich mittlerweile 9.600 Franken, für die Studenten der Natur-, Ingenieur und vorklinischen Medizinwissenschaften 23.000 Franken und für die Mediziner 46.000 Franken (Grözinger 2004: 127; Blumenthal 1990: 281f.).⁷⁶ Auch zwischen den Kantonen Basel-Stadt und Basel-Land besteht eine Übereinkunft, wonach der Kanton Basel-Land mit dem revidierten Universitätsvertrag vom 7. Mai 1984 zur Mitfinanzierung beiträgt (Schmid 1993: 309f.).⁷⁷ Die Kostenaufteilung zwischen den Hochschulkantonen und den nicht-universitären Kantonen konnten jedoch das Finanzierungsproblem nicht lösen. Zusätzliche Studienplätze wurden vom Bund 1982 durch Sonderkredite finanziert. Zusätzlich erhielt der Bund durch das Bundesgesetz zur Hochschulförderung vom 28. Juni 1991 die Möglichkeit Hochschulprojekte mit beschränkter Dauer zu unterstützen (Braun 2002a: 848). Seit Ende der 1990er Jahre Einführung gilt zudem für den kostenintensiven Studiengang der Medizin der Numerus Clausus.

Die Einbindung des Bundes in die Hochschulpolitik verstärkte die Abstimmungs- und Koordinationsprobleme. Aus diesem Grund wurde neben der EDK als weiteres Koordinationsgremium der Kantone im Jahre 1968 die Schweizerische Hoch-

⁷³ Nur zehn von 26 Kantonen unterhalten Universitäten oder Teil-Hochschulen.

⁷⁴ Zu den Nichthochschulkantonen zählen Aargau, Appenzell-Innerrhoden, Appenzell-Ausserrhoden, Basel-Land, Glarus, Graubünden, Jura, Nidwalden, Obwalden, Schaffhausen, Schwyz, Solothurn, Thurgau, Uri, Valais und Zug.

⁷⁵ Erstmals entrichtet wurden die Hochschulbeiträge seitens der Nichthochschulkantone 1981.

⁷⁶ Die interkantonale Vereinbarung von 1984 legte fest, dass die Hochschulbeiträge sukzessive von 5.000 Franken (1987) auf 8.000 Franken (1992) angehoben werden sollten. Die Hochschulbeiträge machten dabei rund 2 Prozent der Hochschulkosten aus (Année Politiques Suisse 1984). Die derzeit geltende Regelung trat am 1. Januar 1999 in Kraft, wonach die Herkunftskantone der Studierenden je nach Fachbereich zwischen 9.500 und 46.000 Franken zahlen müssen (Année Politique Suisse 1998).

⁷⁷ Mit dem Bundesgesetz vom 8. Oktober 1999 wurden die Universitäten einer Qualitätskontrolle unterstellt, die auf der Basis von Qualitätsindikatoren die Subventionierungen pro Studierenden berechnen (EDK/BFS 2001: 108).

schulkonferenz (SHK) eingeführt.⁷⁸ Ziel der SHK ist es, den Informationsaustausch und die Abstimmung in der Hochschulpolitik sowie die Zusammenarbeit der Universitäten zu intensivieren. Die SHK ist das einzige Organ im Bildungswesen der Schweiz, in dem Repräsentanten der Kantone und des Bundes zusammensitzen. Aufgrund der hohen Zahl der Teilnehmer gilt die SHK als besonders schwerfällig im hochschulpolitischen Entscheidungsprozess (Braun 2002a: 844). Neben den Kantonen und dem Bund sitzen im SHK auch Vertreter der Universitäten, der beiden Eidgenössischen Hochschulen, Studenten, Professoren und weitere Vertreter von Interessengruppen. Die hohe Zahl an Akteuren in diesem Gremium führt dazu, dass die SHK eher als Plattform des Informationsaustauschs, denn als Entscheidungsgremium dient. Jedoch kam es mittels der SHK zu einer limitierten Zusammenarbeit der Kantone und des Bundes im tertiären Bildungsbereich. Mit dem Gesetz von 1979 und seiner Erneuerung 1984 wurden Vereinbarungen zu finanziellen Beihilfen des Bundes an die kantonalen Universitäten getroffen (Hega 1999b: 86f.). Die Schweizerische Hochschulkonferenz (SHK) wurde 1999 von der Schweizerischen Universitätskonferenz (SUK) abgelöst (Année Politique Suisse 1999). Die SUK erhielt die Kompetenz Bundesgelder zu verteilen, die Rahmenbedingungen des Hochschulstudiums festzulegen und die Qualität der Bildungseinrichtungen durch ein zusätzliches Institut zu überprüfen.⁷⁹

Die Vielzahl der Akteure in der Bildungspolitik wird durch die Kompetenzen des Bundes im Teilbereich der Berufsbildung und Hochschulpolitik noch erhöht. Das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBM), das als Abteilung im Innenministerium angesiedelt ist, ist hierbei für die Hochschulpolitik zuständig und das Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA) als Abteilung des Wirtschaftsministeriums nimmt die Aufgaben in der Berufsbildung wahr (Blumenthal 1991: 14). Anders als in Deutschland gibt es in der Schweiz - wie bereits erwähnt - auf Bundesebene kein Bildungsministerium. Neben beiden Ämtern des Bundes (BBM, BIGA) und der EDK stellt die Eidgenössische Maturitätskommission ein weiteres Instrument zur Koordination der

⁷⁸ Eine detaillierte Darstellung zu den Hauptakteuren der schweizerischen Hochschulpolitik und ihren Kompetenzen bietet Weber (Weber 1993: 367f.).

⁷⁹ Die SUK wird zuweilen als Hilfskonstrukt für mehr Mitsprache des Bundes angesehen (Année Politique Suisse 1999). Neben der SUK existiert in der Schweizer Hochschullandschaft die Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS). Das Organ der Fachhochschuldirektoren ist die Schweizerische Konferenz der Fachhochschulen (KFH).

Schweizerischen Bildungspolitik dar.⁸⁰ War sie ursprünglich nur für die Zulassung zur Ärzteausbildung zuständig, so erstreckt sich ihr Zuständigkeitsbereich inzwischen auch auf die Anerkennung aller Hochschulzugangsberechtigungen in der gesamten Schweiz (Blumenthal 1991: 14).⁸¹ Eine gemeinsame Informationsstelle bilden die Schweizerische Dokumentationsstelle für Schul- und Bildungsfragen in Genf und die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung in Aargau (Blumenthal 1991: 17).

Ingesamt ist festzustellen, dass es anders als in Deutschland in der Bildungspolitik keine Gemeinschaftsaufgaben gibt, wenngleich eine intensive Zusammenarbeit von Gemeinden, Kantonen und dem Bund besteht (Blumenthal 1990: 336). Vor dem Hintergrund des Überblicks über das Bildungswesen besteht die Bildungspolitik in der Schweiz „Bildungspolitik in den 26 Kantonen und partielle[n] Zuständigkeit des Bundes sowie Koordination durch eine Vielzahl vermittelnder Gremien und Einrichtungen“ (Blumenthal 1991: 18). Das komplexe Bildungssystem mit seiner föderalen Arbeitsteilung macht es notwendig, dass sich die Kantone und der Bund mittels Koordinationsorganen und Vereinbarungen abstimmen. Die Vielzahl der Akteure im Bildungswesen – darunter die Eidgenössische Konferenz der Erziehungsdirektoren, die Zuständigkeit der Bundesämter für Bildung und Wissenschaft sowie für Berufsbildung und Technologie, die Schweizerische Universitätskonferenz – und die Gliederung des Bildungswesen in 26 kantonale Hoheiten lassen daher manche Beobachter von einem „Dickicht der Bildungsbürokratie“ sprechen (Economie Suisse 2004).

Die bildungspolitischen Akteure, allen voran die Kantone, verfügen in der Bildungspolitik über sichere Vetopositionen, jedoch hat kein Akteur die entscheidende Durchsetzungsmacht. Entscheidungen im Bildungswesen sind aufgrund der kantonalen Autonomie zuweilen langsam, zurückhaltend und auf Einstimmigkeit angewiesen (OECD 1990: 79). Dabei führt die hohe Anzahl von Interessengruppen und bildungspolitischen Abstimmungsgremien in der Praxis zu zeitintensiven Abstimmungsverfahren und Kompromissen auf dem kleinsten gemeinsamen Nenner. Die Politik der kleinen Schritte

⁸⁰ Die Einrichtung der Fachhochschulen in den 1990er Jahren führte in der Bildungspolitik neue Akteure ein bzw. den Ausbau bestehender Kompetenzen fort. Das Bundesamt für Berufsbildung und Technik ist nicht mehr nur für die Koordination und Ausführung des Berufsbildungsgesetzes durch die Kantone zuständig sondern auch die Verantwortung für die neugeschaffenen Fachhochschulen und für die Berufsmatur. Auch in der EDK hat mit der Etablierung der Fachhochschulen ein Ausbau stattgefunden. So wurden die neuen Kommissionen zur Fachhochschule (Fachhochschulrat), Berufsbildung und Erwachsenenbildung eingeführt (Osterwalder/Weber 2004: 20).

⁸¹ In diesen Gremien sind ein Vertreter der EDK, drei Beamte des kantonalen Erziehungswesens, zehn Hochschuldozenten sowie sechs Gymnasiallehrer vertreten (Blumenthal 1991: 14).

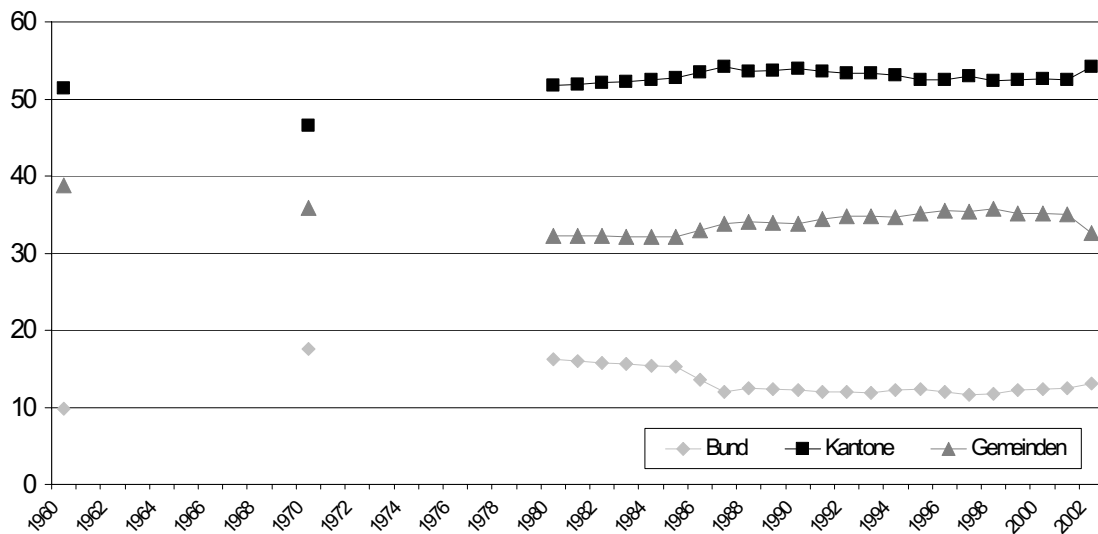
macht sich auch im Bildungswesen bemerkbar, wie die langwierige Umsetzung des Schulkonkordats von 1970 oder die anhaltenden Verhandlungen zur Hochschulfinanzierung belegen. Wichtige Vereinbarungen zwischen den Kantonen in den Bereichen der interkantonalen Anerkennung von Abschlussdiplomen, der Finanzierung der Universitäten, der Einrichtung der Fachhochschulen, des Zugangs zu außerkantonalen Schulen und der Finanzierung von gemeinsamen Institutionen zeugen jedoch von der gelungenen interkantonalen Zusammenarbeit (EDK/BFS 2001: 9f.). Vor allem in der Hochschulpolitik hat sich eine Zusammenarbeit zwischen Bund und Kantonen und unterhalb der Kantone entwickelt, dass Beobachter gar von einem kooperativen Föderalismus sprechen (Braun 2002a: 851), auch wenn die Durchführung weitgehend den Kantonen, Kommunen und privaten sowie parastaatlichen Trägern überlassen wird.

3.3 Die Finanzierung im Bildungswesen

3.3.1 Die öffentliche Bildungsfinanzierung

Nicht nur bei den Kompetenzen, auch bei der Finanzierung des Bildungswesens kommt die Aufgabenteilung zwischen Bund, Kantonen und Gemeinden und damit auch die starke Dezentralisierung zum Ausdruck. Jede Ebene übernimmt dabei die Kosten für den eigenen Verantwortungsbereich. Der Hauptanteil der Bildungsfinanzierung liegt in den Händen der Kantone und Gemeinden. In keinem Kanton gibt es eine allgemeine Steuer zur Finanzierung des Bildungsbudgets, doch können einige Kantone spezielle Steuern zur Finanzierung von Schulen erheben (Hega 1999b: 99). Während der Besuch der obligatorischen Schule kostenfrei ist, wird eine Kostenbeteiligung etwa für Schulgeld und Schulbücher ab der Sekundarstufe II verlangt. In der Schweiz kommen die Kantone für rund die Hälfte, die Gemeinden für etwa ein Drittel und der Bund für den Rest der öffentlichen Bildungsausgaben auf. Die Abbildung 3.3.1 gibt einen Überblick über die Verteilung der öffentlichen Bildungsausgaben zwischen Bund, Kantonen und Gemeinden für den Zeitraum von 1960 bis 2002.

Abbildung 3.3.1: Die Verteilung der öffentlichen Bildungsausgaben zwischen Bund, Kantonen und Gemeinden im Zeitraum 1960-2002



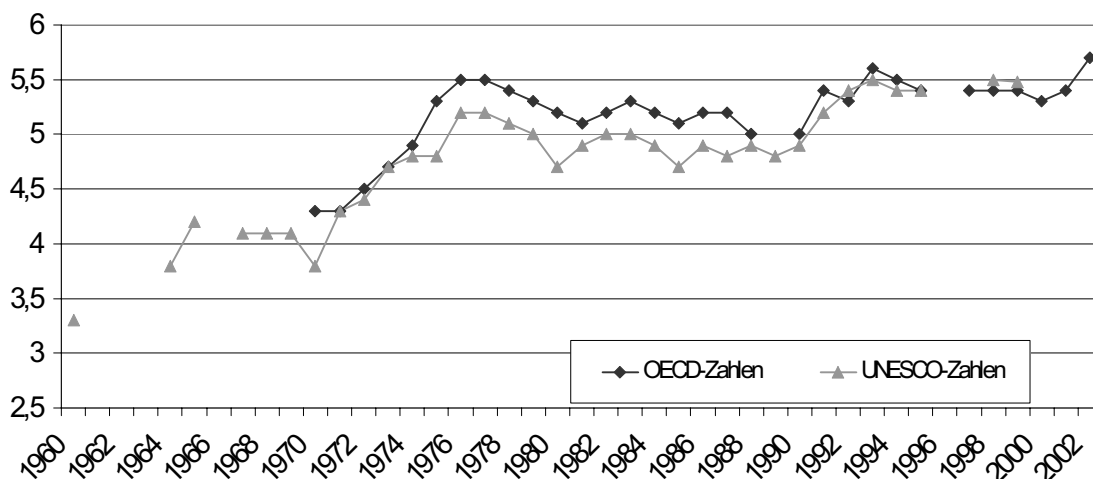
Quelle: Bundesamt für Statistik, Statistisches Jahrbuch der Schweiz, verschiedene Jahrgänge, Bern.

Im Jahr 2002 haben Kantone und Gemeinden mit rund 21,7 Milliarden Franken etwa 87 Prozent der öffentlichen Bildungsausgaben finanziert. Die finanzielle Beteiligung des Bundes lag bei 3,3 Milliarden Franken, was 13 Prozent der öffentlichen Bildungsausgaben entspricht (BFS 2004a). Lag der Anteil des Bundes bei den Bildungsausgaben im Jahr 1960 noch bei 9,8 Prozent, so ist der Bundesanteil nach einem Rückgang in den 1980er Jahren auf 13 Prozent gestiegen. Der Kantonsanteil stieg von 51,4 auf 54,2 Prozent. Der Anteil der Gemeinden ist dagegen im Zeitraum 1960-2002 von 38,8 auf 32,7 Prozent gesunken. Wir können mit Blick auf Abbildung 3.3.1 festhalten, dass sich die Finanzverteilung im Zeitraum 1960-2002 insgesamt durch eine hohe Kontinuität auszeichnet.

Die stärksten Steigerungen bei den Bildungsausgaben sind in den Jahren 1964-68 und 1970-74 zu beobachten, wie der Abbildung 3.3.2 zu entnehmen ist. Nach einem leichten Rückgang in den 1980er Jahren ist zu Beginn und Ende der 1990er Jahre ein Anstieg der öffentlichen Bildungsausgabenquote zu beobachten, deren Dynamik jedoch nicht mit der Dynamik früherer Jahre zu vergleichen ist. Für den Zeitraum 1980-2001 lässt sich insgesamt ein Anstieg der Bildungsausgaben von 14,8 Milliarden Franken im

Jahre 1980 auf 25,7 Milliarden Franken im Jahre 2002 beobachten.⁸² In den 1990er Jahren stagnierten die Bildungsausgaben jedoch und nahmen 2001 erstmals wieder zu (BFS 2004: 652).

Abbildung 3.3.2: Die Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP in den Jahren 1960-2002



Quelle: OECD (1992): Public Educational Expenditure, Costs and Financing: An Analysis of Trends 1970-1988, Paris; OECD, Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge; UNESCO: Statistical Yearbook, verschiedene Jahrgänge; ab 1999 UNESCO, Education for all: Global Monitoring Report, Paris, verschiedene Jahrgänge.

Das Schweizer Bildungssystem gilt nicht zuletzt wegen des hohen Lohnniveaus als eines der teuersten der Welt.⁸³ Ein großer Teil der Kosten im Bildungswesen ist zur Deckung der Lehrerbesoldungen vorgesehen, und weniger als Investition in neue Lehrkräfte oder eine bessere Ausstattung der Schulen. Dies hat auch die im internationalen Vergleich ungünstige Schüler-Lehrer-Relation zur Folge (OECD 2004: 159). Der Aufwand für das Schulpersonal macht auf der nicht-tertiären Stufe 84,8 Prozent und auf der Tertiärstufe 77,2 Prozent der laufenden Ausgaben aus. Er liegt somit deutlich über dem OECD-Durchschnitt, der bei 81 Prozent bzw. 66,1 Prozent liegt. Sowohl beim Einstiegsgehalt als auch beim Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung zählt die Schweiz

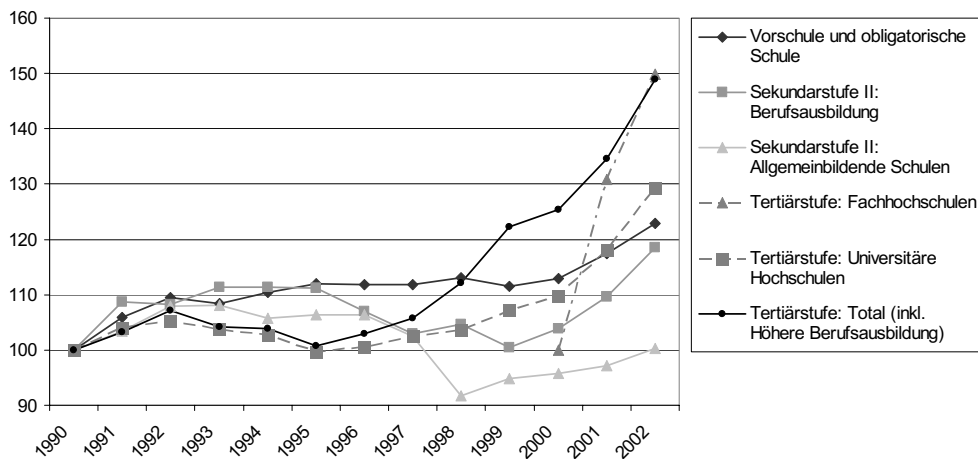
⁸² In diesen Zahlen enthalten sind ebenfalls die Aufwendungen des Bundes für die Grundlagenforschung (2001: 0,7 Milliarden Franken) und Verwaltungskosten. Die Ausgaben für die angewandte Forschung (2001: 0,7 Milliarden Franken) werden in den jeweiligen Bereichen wie Gesundheit, Energie oder Verkehr verbucht. Vgl. Hanhart/Broyon 2004.

⁸³ Als im internationalen Vergleich zu teuer, werden auch die Schweizer Universitäten kritisiert. Kernpunkte der Kritik sind hierbei die zu hohen Gehälter, zu hohen Investitionskosten und das Mehrsprachigenproblem (Braun 2002: 854).

2003 im Primar- und Sekundarbereich zu den Ländern mit den höchsten Lehrergehältern. Mit 69.645 US-Dollar (kaufkraftbereinigt) sind die Gehälter im unteren Sekundarbereich nach 15 Jahren Berufserfahrung doppelt so hoch wie die Gehälter im OECD-Durchschnitt (OECD 2005).

Einen Überblick über die Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben nach Bildungsstufen in den 1990er Jahren gibt die Abbildung 3.3.3. Zu sehen ist, dass die Ausgaben für den Tertiärbereich in den 1990er Jahren besonders stark zugenommen haben. Hiervon betroffen waren vor allem die Ausgaben für die neu eingerichteten Fachhochschulen, doch auch die Universitäten konnten von dem Budgetzuwachs profitieren.

Abbildung 3.3.3: Die Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben nach Bildungsstufen 1990-2002 (Entwicklung in konstanten Preisen 1990=100)



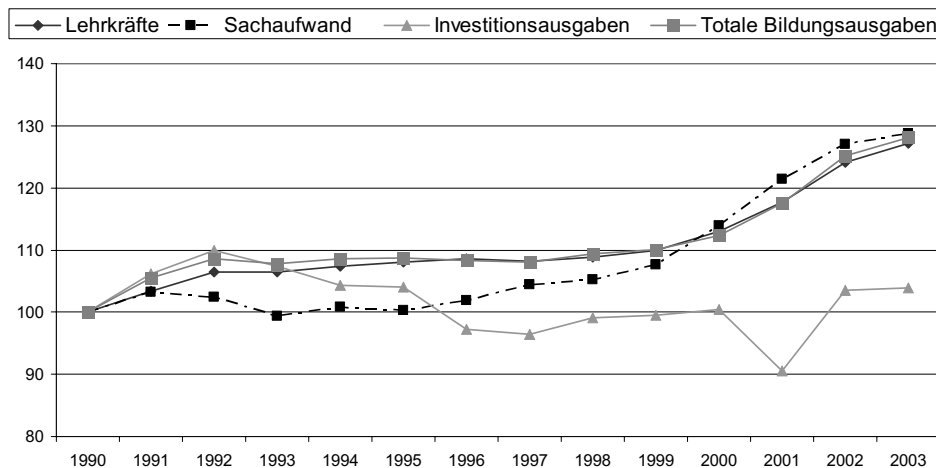
Quelle: Bundesamt für Statistik.

Der Anstieg der Bildungsausgaben Ende der 1990er Jahre ist vor allem auf die Einrichtung der Fachhochschulen zurückzuführen. Die Überführung der höheren Fachschulen in Fachhochschulen hat die Hochschulausgaben Ende der 1990er Jahre ansteigen lassen. Die Bildungsausgaben für den Primarschulbereich haben dagegen nur leicht zugenommen. Für den Bereich der Sekundarstufe lässt sich in den 1990er Jahren ein Rückgang der Bildungsausgaben feststellen, wobei die Ausgaben für die Berufsbildung Ende der 1990er Jahre wieder zunahm.

Wie gestalten sich die Bildungsausgaben nach den Ausgabenarten? In Abbildung 3.3.4 ist hierzu die Entwicklung der Ausgaben für Lehrkräfte, Sachmittel und die Investitionsausgaben in den Jahren 1990-2002 wiedergeben. Der Anstieg der Bildungsausga-

ben ist in diesen Jahren auf Zuwächse der Ausgaben für Lehrkräfte und Sachausgaben zurückzuführen. Für die Investitionsausgaben ist insgesamt eine Stagnation zu beobachten. Nach Rückgängen der Investitionsausgaben in den 1990er Jahren pendelten sich die Ausgaben für diese Ausgabenart leicht über dem Niveau von 1990 ein.

Abbildung 3.3.4: Die Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben nach Ausgabenart 1990-2002 (Entwicklung in konstanten Preisen 1990=100)



Quelle: Bundesamt für Statistik.

Die Tabelle 3.3.1 informiert über die Finanzierungsanteile der jeweiligen Ebenen für die einzelnen Bildungsstufen. Im Bereich der Vorschulerziehung finanzieren die Gemeinden rund zwei Drittel, die Kantone rund ein Drittel des Budgets der Kindergärten, während der Bund sich aus der Finanzierung der Vorschulen heraushält. Ebenso hält sich der Bund bei den Ausgaben für die obligatorischen Schulen zurück, die zu rund 60 Prozent von den Gemeinden und zu 40 Prozent von den Kantonen finanziert werden.⁸⁴ Fast ausschließlich werden die allgemeinbildenden Schulen von den Kantonen finanziert, während der Anteil des Bundes mit 0,6 Prozent und der Gemeinden mit 3,3 Prozent hier marginal ausfällt. Stärker engagieren sich der Bund und die Gemeinden bei der Berufsbildung mit 14,1 Prozent bzw. 7,7 Prozent. Mehr als drei Viertel der Fi-

⁸⁴ Bis zur eidgenössischen Abstimmung am 10. März 1985 finanzierte der Bund einen Teil der Beiträge für die Primarschulkosten. Die Bundesbeiträge, die sich zuletzt auf ca. 1,7 Millionen Franken gegenüber den kantonalen Beiträgen von 5,5 Millionen Franken beliefen, wurden in der Abstimmung mit 58,5 Prozent abgelehnt (Schmid 1993: 306). Die Kosten für Schulgebäude, Einrichtung, Lehrmaterial auf der Ebene der obligatorischen Schule tragen die Gemeinden. An den Aufwendungen für die Besoldung der Lehrkörper der obligatorischen Schule sind die Gemeinden zum Teil beteiligt, den Hauptposten übernehmen jedoch die Kantone (Schneider 2005: 85).

finanzierung tragen in dieser Bildungsstufe die Kantone.⁸⁵ Die Aufgabenteilung zwischen den Kantonen und Gemeinden fällt dabei sehr unterschiedlich aus. Besonders in den Kantonen Neuchâtel, Thurgau, St. Gallen, Aargau und Luzern tragen die Gemeinden einen erheblichen Anteil an den Berufsbildungsausgaben (Frick/Staib 1999: 18). Die Hochschulfinanzierung teilen sich Bund (45,1 Prozent) und Kantone (54,7 Prozent), während die Gemeinden hier nur 0,2 Prozent beisteuern.⁸⁶ Die Universitäten und Fachhochschulen haben jedoch unterschiedliche Trägerschaften. Vollständig getragen werden die Eidgenössischen Technischen Hochschulen durch den Bund. An den kantonalen Hochschulen ist der Bund mit rund einem sechstel der Finanzierung und an der Finanzierung der neu geschaffenen Fachhochschulen zu einem Drittel beteiligt.⁸⁷

Tabelle 3.3.1: Die Verteilung der öffentlichen Bildungsausgaben auf die einzelnen Bildungsstufen zwischen Bund, Kantonen und Gemeinden für das Jahr 2002

| | Bund | Kantone | Gemeinde |
|--------------------------|--------|---------|----------|
| Vorschule | 0 % | 33,1 % | 66,9 % |
| Obligatorische Schule | 0,2 % | 40,0 % | 59,8 % |
| Allgemeinbildende Schule | 0,6 % | 96,1 % | 3,3 % |
| Berufsbildung | 14,1 % | 78,2 % | 7,7 % |
| Hochschulen | 45,1 % | 54,7 % | 0,2 % |

Quelle: Bundesamt für Statistik (2004): Statistisches Jahrbuch der Schweiz, Bern.

⁸⁵ Finanzielle Beiträge von privater Seite, wie etwa von Unternehmen, Verbänden oder Auszubildenden oder in Form von Schulgeldern werden als Einnahmen in den öffentlichen Rechnungen verbucht. Nach dem BBG von 1978 leistet der Bund in allen ihm unterstellten Bereichen Subventionen. Ausgeschlossen hiervon sind die Bereiche Erziehung, Krankenpflege, übrige soziale Berufe, Wissenschaft, Kunst und Landwirtschaft (Frick/Staib 1999: 4; 32). Da der Besuch der obligatorischen Schule in der Schweiz kostenfrei ist, kommen Beihilfen in Form von Stipendien oder Darlehen zu Vorzugszinsen erst im postobligatorischen Bereich zum Zuge. Die Beihilfen werden von den Kantonen finanziert, wobei ein Drittel der kantonalen Ausgaben durch Beiträge des Bundes gedeckt wird.

⁸⁶ Die erhöhten Bundesausgaben in der Hochschulfinanzierung sind vor allem auf den Ausbau der ETH Zürich und die Übernahme der ETH in Lausanne, sowie die verstärkte Forschungsförderung zurückzuführen.

⁸⁷ Die Tabellen 6.1.1 und 6.1.2 im Anhang geben einen Überblick über die Finanzmittel der Universitäten und Fachhochschulen. Die Kantone (sowohl der Standortkanton der Hochschule als auch die anderen Kantone) kamen 2002 für 38 Prozent der Mittel auf. Der Bund leistete ebenfalls 40 Prozent der Mittel, wenn die Forschungsaufwendungen des Schweizerischen Nationalfonds dazu gezählt werden. Sechs Prozent bringen die Hochschulen selbst auf. Die übrigen Finanzmittel (15 Prozent) sind Drittmittel. Je nach Universität fällt die Höhe der Drittmittel jedoch unterschiedlich aus. Die Universität Luzern etwa bezieht nur vier Prozent ihrer Finanzmittel aus Drittmittel, während die Universität St. Gallen hierbei auf 40 Prozent kommt (BFS 2005). Der Bund kann über die Instrumente der Sondermaßnahmen und Schwerpunktprogramme Entwicklungen an den kantonalen Hochschulen initiieren, die ihm im Rahmen des Hochschulförderungsgesetzes kaum zur Verfügung stehen. Um diese Mittel des Bundes zu erhalten müssen die Kantone Projektvorschläge einreichen (Weber 1993: 370).

Betrachtet man die Finanzierungs- und Kompetenzverteilungen (Tabelle 3.3.2) zwischen Bund, Kantonen und Gemeinden, so wird deutlich, dass sich in der Schweizer Bildungspolitik die finanzielle Verantwortung mit der politischen Verantwortung deckt.

Tabelle 3.3.2: Die Verschränkung der Kompetenzen im Schweizer Bildungswesen in den einzelnen Bildungstufen

| Schultyp \ Zuständigkeit | Vorschule | Obligatorische Schule | Berufsbildung | Allgemeinbildene Schulen | Hochschule |
|--------------------------|--------------------|--------------------------|---|-------------------------------------|---------------|
| Gesetzgebung | Kantone | Kantone (Bund) | Bund (Kantone) | Kantone (Bund) | Kantone, Bund |
| Vollzug | Kantone, Gemeinden | Kantone | Kantone, Berufsverbände | Kantone | Kantone, Bund |
| Schulträger | Gemeinden | Gemeinden | Kantone, Gemeinden, Berufsverbände, Privater Sektor | Kantone, Gemeinden, Privater Sektor | Kantone, Bund |
| Finanzierung | Kantone, Gemeinden | (Bund) Kantone Gemeinden | Bund, Kantone, Gemeinden, Privater Sektor | (Bund) Kantone, Gemeinden | Bund, Kantone |

Quelle: Blumenthal 1990: 16; Hega 1999b: 2, mit eigenen Ergänzungen zur Finanzierung (EDK/BFS 2001: 28ff.).

3.3.2 Die private Bildungsfinanzierung

Im Bereich der Primarstufe und der Sekundarstufe I dominieren die öffentlichen Schulen das Bildungswesen. Anders sieht es dagegen in der Vorschule, der Sekundarstufe II und bei der weiterführenden Ausbildung aus. Hier findet sich ein beachtliches privates Bildungswesen (Richli/Mascello 1994: 125). Nach der Bundesverfassung haben die Kantone dafür zu sorgen, dass der Grundschulunterricht unter staatlicher Aufsicht steht, während die Privatschulfreiheit auf Bundesebene nicht geregelt wird. Dafür sind vielmehr die Kantone zuständig, wobei nur einzelne Kantone wie Genf, Jura und Vaud eine eigenständige Gesetzgebung für das Privatschulwesen geschaffen haben.⁸⁸ Trotzdem

⁸⁸ Zu den einzelnen gesetzlichen Bestimmungen der Kantone zum Privatschulwesen vgl. Santini-Armgarten/Bolliger 1990.

erkennen die meisten Kantone die Privatschulfreiheit als ein Grundrecht unter dem Vorbehalt gesetzlicher Bestimmungen an.

Rund fünf Prozent der Schüler in der Schweiz besuchen eine Privatschule (EDK/BFS 2001: 20). Nach dem Prinzip der Unternehmensfreiheit steht laut der Verfassung jedem die Möglichkeit zu, eine Privatschule zu gründen. Jedoch stehen solche Gründungen unter kantonalen Vorschriften, was Eröffnungsgenehmigungen, öffentliche Beiträge, Aufsicht oder Anerkennung der Diplome angeht. Der Vorschulbereich wird hauptsächlich von privaten Institutionen getragen. Sowohl im Primar- (2,3 Prozent) als auch im Sekundarbereich (5,4 Prozent) ist der Anteil der Schüler, die private Bildungseinrichtungen besuchen, niedriger als in den nachfolgenden Bildungseinrichtungen. Der Schwerpunkt des Privatschulwesens liegt in der Schweiz auf der höheren Berufsausbildung in der Sekundarstufe II (11 Prozent der Schüler) und im Hochschulbereich (17,6 Prozent der Schüler). Am höchsten ist die Anzahl der Privatschüler im postsekundären nicht-universitären Bereich mit rund 50 Prozent (EDK/BFS 2001: 20f.).

Zu den privaten Ausgaben im kantonalen Vergleich liegen keine Daten vor. Daher muss sich die Analyse der Bildungsausgaben der Schweizer Kantone auf die öffentlichen Aufwendungen beschränken. Jedoch kann an dieser Stelle für die Schweiz insgesamt ein Überblick über die privaten Bildungsausgaben gegeben werden. Der Bildungsbericht der OECD aus dem Jahre 2005 konnte dazu beitragen, eine Lücke für die privaten Bildungsausgaben der Schweiz zu schließen. Dem Bericht zufolge belaufen sich die Gesamtbildungsausgaben der Schweiz 2005 auf 6,2 Prozent des BIP. Davon entfallen 5,7 Prozent auf die öffentlichen und 0,5 Prozent auf die privaten Bildungsausgaben. In der privaten Bildungsfinanzierung steht die Schweiz mit den Niederlanden und Spanien an fünfter Stelle im OECD-Ranking. Der Blick auf die Bildungsausgaben nach Bildungsbereichen kann einiges zur Verortung der Schweiz im internationalen Vergleich beitragen. Von den 4,6 Prozent des BIP das die Schweiz für den Primar- und Sekundarbereich aufwendet, entstammen 4,0 Prozent den öffentlichen und 0,6 Prozent den privaten Quellen. Ein Großteil der privaten Ausgaben fließt hierbei in die Berufsausbildung.⁸⁹ In den privaten Aufwendungen für den Primar- und Sekundarbereich steht die

⁸⁹ Diese Vermutung stützt sich auf einige Studien zu den Ausgaben der Schweiz für das berufliche Ausbildungswesen. Für das Jahr 1994 kamen Hanhart und Schulz auf folgende Schätzung: Rund 43 Prozent der Lehrlingsausgaben wurden durch die öffentliche Hand getragen, 26 Prozent durch die Unternehmen als Nettoausgaben und 31 Prozent durch die Lehrlinge selbst, als produktiver Beitrag zugunsten der ausbildenden Betriebe. Nach Schätzung von Hanhart und Schulz betrug der Nettobeitrag der Unternehmen

Schweiz hinter Südkorea (0,9 Prozent) sowie Australien, Deutschland und Mexiko mit jeweils 0,7 Prozent an dritter Stelle im OECD-Vergleich. Weitaus niedriger sind die privaten Aufwendungen für den Tertiärbereich. Hier betragen die privaten Bildungsausgaben lediglich geschätzte 0,1 Prozent,⁹⁰ während die öffentlichen Aufwendungen für den Tertiärbereich sich auf 1,4 Prozent des BIP Prozent belaufen. Die privaten Ausgaben für die Berufsausbildung führen letztendlich dazu, dass sich die Schweiz im OECD-Ranking der Gesamtbildungsausgaben mit 6,2 Prozent auf Platz sechs positioniert. Ohne die Ausgaben für die Berufsausbildung würde die Schweiz im Durchschnitt (5,7 Prozent) der Gesamtbildungsausgaben liegen.

3.4 Die Variation der öffentlichen Bildungsausgaben der Kantone

Während die Schweiz bei den öffentlichen und privaten Bildungsausgaben in Prozent des BIP mit 6,2 eher leicht überdurchschnittlich abschneidet, gehört die Schweiz in der Betrachtung der gesamten Bildungsausgaben pro Schüler bzw. Studierende und pro Schüler bzw. Studierende in Relation zum BIP pro Kopf zu den Ländern, die am meisten in die Bildung investieren (OECD 2005). Mit 11.334 Dollar pro Schüler und Studierende steht die Schweiz im Jahr 2002 an der Spitze bei den Bildungsausgaben pro Schüler noch vor den USA, während der OECD-Durchschnitt bei 7.343 Dollar liegt.⁹¹ Ebenfalls Spitzenreiter im Vergleich ist die Schweiz bei den gesamten Bildungsausgaben pro Schüler und Studierenden in Relation zum BIP pro Kopf mit einem Wert von 35. Der OECD-Durchschnitt liegt bei dieser Messgröße bei 26.⁹² Die öffentlichen Bildungsausgaben von Bund, Kantonen und Gemeinden für alle Bildungsstufen beliefen sich im

zur Ausbildung der Lehrlinge 0,5 Prozent des BIP für das Jahr 1994 (Hanhart/Schulz 1998: 34). Nach der Untersuchung von Hanhart und Schulz zufolge beliefen sich die Gesamtkosten der Berufsbildung auf 40 Prozent für die öffentliche Hand, 30 Prozent für die Unternehmen und 30 Prozent für die Auszubildenden (Hanhart/Schulz 1998). Zu den anfallenden Kosten in der Berufsbildung tragen auf privater Seite die auszubildenden Betriebe, die Berufs- und Branchenverbände, private Berufsbildungsinstitutionen, die vor allem in der höheren Berufsbildung eine Rolle spielen, sowie die Lernenden und ihre Familien bei.

⁹⁰ Seitens der OECD liegen für die Schweiz keine Angaben für die privaten Ausgaben im Tertiärbereich vor. Der private Anteil kann hierbei lediglich unter Berücksichtigung der privaten Ausgaben für alle Bildungsausgaben und der privaten Ausgaben für den Primar- und Sekundarbereich geschätzt werden.

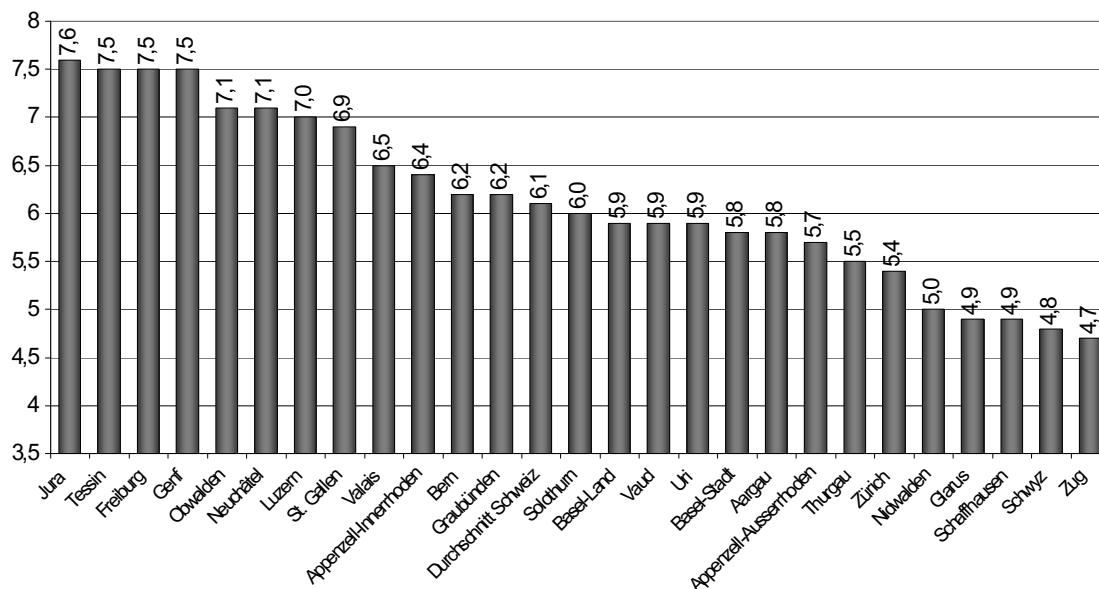
⁹¹ Die Daten sind dem jährlichen Bildungsbericht der OECD entnommen und beziehen sich auf das Jahr 2002 (OECD 2005).

⁹² Dieser Indikator ergibt sich aus der Relation der Bildungsausgaben pro Schüler zum Bruttoinlandsprodukt.

Jahr 2002 auf 431 Milliarden Franken, was 5,7 Prozent des BIP entsprach.⁹³ Dabei entfielen 87 Prozent der Ausgaben auf die Kantone und Gemeinden, deren Bildungsausgaben im Folgenden nun näher untersucht werden sollen.

Die Abbildung 3.4.1 informiert über die Variation der öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens im interkantonalen Vergleich.⁹⁴ Zu den Spitzenreitern in der öffentlichen Bildungsfinanzierung zählen im Jahr 2002 Jura, das Tessin und Freiburg. Die Kantone Schaffhausen, Schwyz und Zug liegen dagegen am Ende der Skala. Die Spannweite der Bildungsausgaben reicht von 4,7 Prozent (Zug) bis 7,6 Prozent (Jura).

Abbildung 3.4.1: Die öffentlichen Bildungsausgaben der Kantone und Gemeinden in Prozent des kantonalen Volkseinkommens für das Jahr 2002 (nach Abzug der Bundesbeiträge)



Quelle: Eidgenössische Finanzverwaltung, Öffentliche Finanzen der Schweiz, Bern, 2004.

Auffällig ist hierbei, dass der Kanton Zug als einer der reichsten Kantone, gemessen am kantonalen Volkseinkommen pro Kopf, am Ende der Skala in der Bildungsfinanzierung positioniert ist, während Jura als einer der ärmsten Kantone zu den Spitzenreitern zählt. Keine eindeutige Verteilung gibt es zwischen Berg- und Stadtkantonen bzw. Kantonen mit urbanen Zentren.

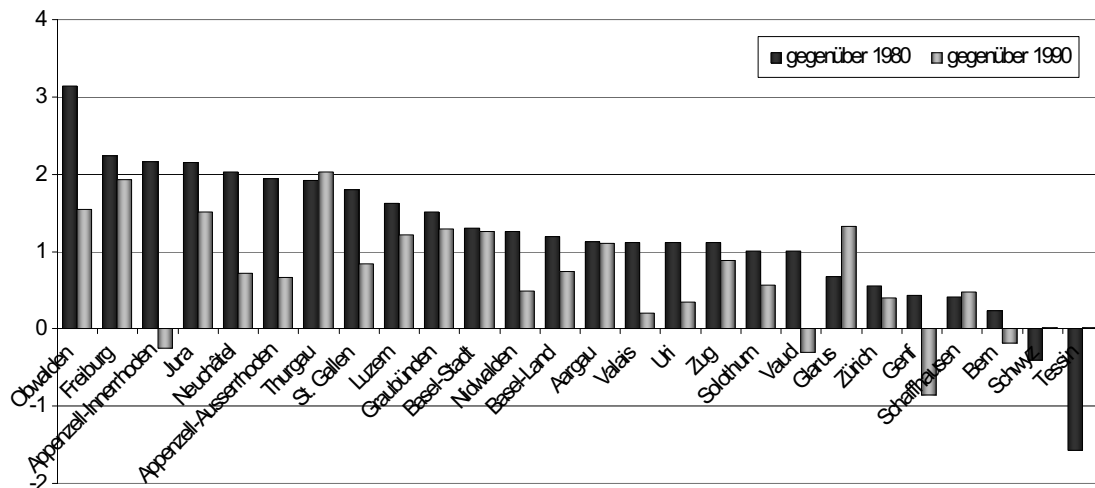
⁹³ Das Jahr 2002 ist hierbei das letzte Jahr, für das Daten seitens des Bundesamtes für Statistik vorliegen.

⁹⁴ Die Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens werden in der weiteren Betrachtung abgekürzt als Bildungsausgabenquote bezeichnet.

So finden sich unter den Kantonen mit einer Bildungsausgabenquote von mehr als 7 Prozent sowohl Bergkantone wie Obwalden als auch städtische Kantone wie Zürich oder Genf. Auffällig ist auch die Spanne in den Bildungsausgaben von benachbarten Kantonen wie Obwalden und Nidwalden oder Appenzell-Ausserrhoden und Appenzell-Innerrhoden.

Über die Entwicklung der Bildungsausgaben im Zeitraum 1980-2002 informiert Abbildung 3.4.2. Außer in den Kantonen Schwyz und Tessin haben die Bildungsausgabenquoten 2002 in allen Kantonen gegenüber dem Jahr 1980 zugenommen.

Abbildung 3.4.2: Die Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens in Prozentpunktdifferenzen für das Jahr 2002 gegenüber dem Jahr 1980 und dem Jahr 1990



Quelle: Eidgenössische Finanzverwaltung, Öffentliche Finanzen der Schweiz, Bern, verschiedene Jahrgänge.

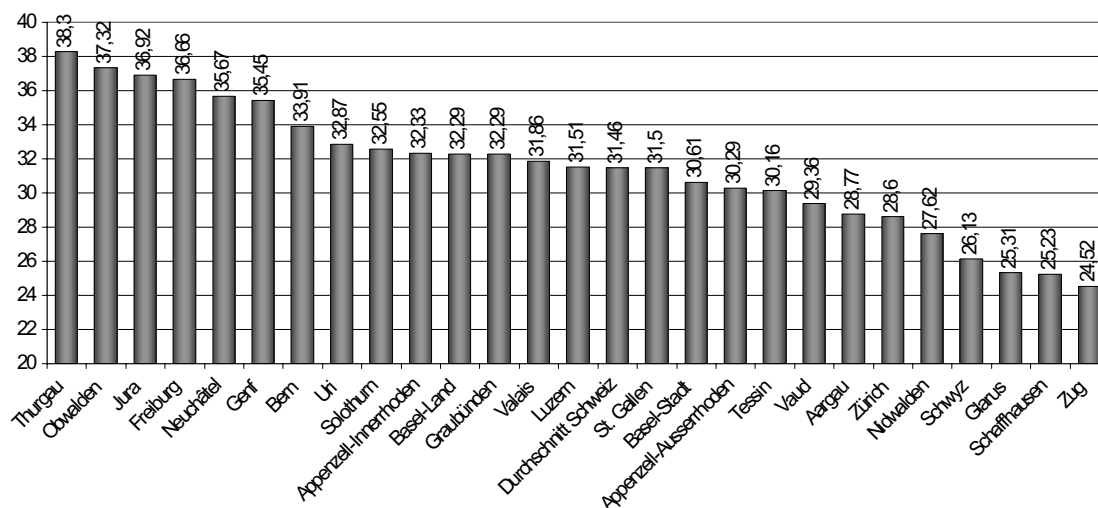
Die größten Zunahmen konnten hierbei Obwalden und Freiburg verzeichnen mit 3,1 bzw. 2,2 Prozentpunkten. Deutlich wird, dass das Wachstum der Bildungsausgaben im Gesamtzeitraum vor allem auf Zuwächse in den 1980er Jahre beruht. Die Veränderungen gegenüber dem Jahr 1990 zeigen, dass sich in den 1990er Jahren die Wachstumsprozesse insgesamt abgeschwächt haben. Nur die Kantone Thurgau und Glarus konnten für die 1990er Jahre einen stärkeren Zuwachs als gegenüber den 1980er Jahren verzeichnen. In Schaffhausen, Vaud und Appenzell-Innerrhoden ist sogar eine Abnahme der Bildungsausgaben gegenüber 1990 zu beobachten. Somit scheint die Wirt-

schaftskrise, die die Schweiz zu Beginn der 1990er Jahre erfasste, das stetige Wachstum der Bildungsausgaben in den 1990er Jahren verlangsamt zu haben.

Deutliche Verschiebungen in den Rangplätzen ergeben sich, wenn die Bildungsausgaben pro Schüler herangezogen werden (Tabelle 6.1.3 (Anhang)). Bei den Pro-Schüler-Ausgaben zählen die städtischen Kantone Basel-Stadt, Genf und Zürich zu den Spitzenreitern der Bildungsausgaben, während die Bergkantone eher durch- oder unterdurchschnittlich abschneiden. Die durchschnittlichen öffentlichen Bildungsausgaben pro Schüler liegen bei 16.136 Franken für das Jahr 2002. Nur ein Drittel der Kantone weist höhere Bildungsausgaben auf. Am unteren Ende der Skala wenden Luzern, Schaffhausen und Valais weniger als 14.300 Franken pro Schüler auf.⁹⁵

Der Indikator in Abbildung 3.4.3 zeigt die Verteilung der Bildungsausgaben, wenn diese um Unterschiede in der Bildungsbeteiligung und wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit standardisiert werden. Für die Vergleiche zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben werden die öffentlichen Bildungsausgaben durch die Anzahl der Schüler dividiert und in Relation zum kantonalen Volkseinkommen pro Kopf der Bevölkerung gesetzt.

Abbildung 3.4.3: Die öffentlichen Bildungsausgaben der Kantone und Gemeinden pro Schüler in Relation zum kantonalen Volkseinkommen pro Kopf für das Jahr 2002 (nach Abzug der Bundesbeiträge)



Quelle: Eidgenössische Finanzverwaltung, Öffentliche Finanzen der Schweiz, Bern, 2004; Bundesamt für Statistik, Schülerinnen, Schüler und Studierende, Neuchâtel, 2004. Eigene Berechnungen.

⁹⁵ Ebenfalls Spitzenreiter bei den Pro-Kopf-Bildungsausgaben ist der Kanton Basel-Stadt (4176,7 Franken). Dahinter folgen wie bei den Pro-Schüler-Ausgaben Genf (3903,5 Franken) und Zug (3629,4 Franken). Die niedrigsten Pro-Kopf-Ausgaben verzeichnen Schwyz (2457,4 Franken), Valais (2402,9 Franken) und das Tessin (2388,3 Franken). Vgl. Tabelle 6.1.3 (Anhang).

Nach wie vor gehört Jura zu den Spitzenreitern, jedoch rücken nun Thurgau und Obwalden an die Spitze der Bildungsfinanzierung vor. Ähnlich wie bei der Bildungsausgabenquote bildet Zug auch bei dem um die Anzahl der Schüler und des kantonalen Volkseinkommens pro Kopf standardisierten Indikator das Schlusslicht. Keine eindeutige Verteilung ergibt sich für die Betrachtung nach Berg- und Stadtkantonen, Universitäts- und Nicht-Hochschulkantonen sowie deutsch- und französischsprachigen Kantonen. Die beobachteten Unterschiede zwischen den Kantonen können jedoch viele Ursachen haben.

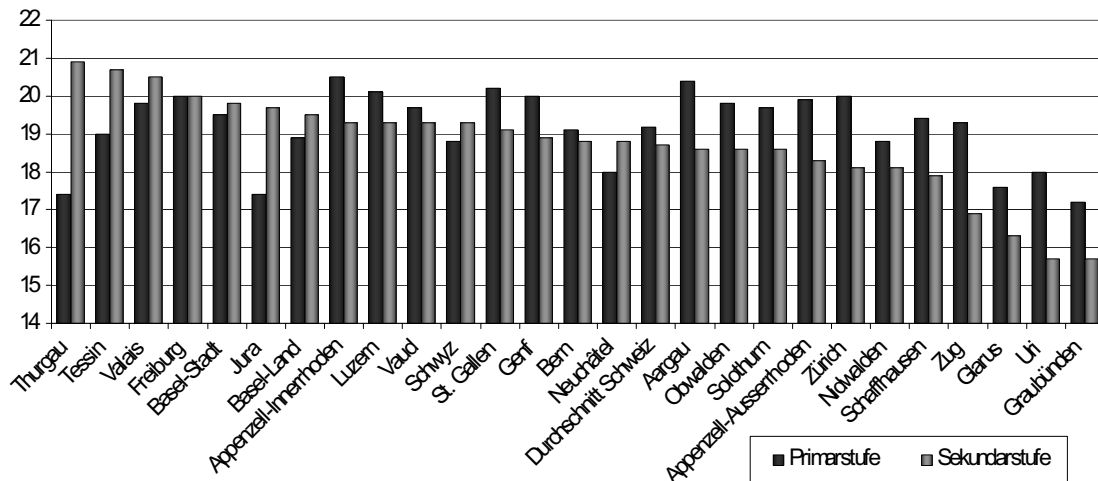
Durch die Unterscheidung der Ausgaben in laufende und investive Ausgaben kommt man der Frage nach den „sources“ der Bildungsausgaben im Sinne Olsons ein Stück näher. Im intranationalen Vergleich zählen Obwalden (98,6 Prozent), Basel-Land (97,1 Prozent) und Basel-Stadt (96,9 Prozent) zu den Kantonen, die einen erheblichen Teil der Bildungsausgaben für laufende Ausgaben aufwenden (Tabelle 6.1.4 (Anhang)). Am Ende der Skala liegen dagegen Nidwalden, Obwalden und Zug. Bei einem genaueren Blick wird deutlich, dass ein erheblicher Anteil der laufenden Ausgaben in die Lehrerbesoldungen fließt. Besonders hoch ist dieser Anteil in Neuchâtel, Valais und Freiburg. Auffällig ist hierbei, dass die Kosten für die Besoldung der Lehrkräfte in den französischsprachigen Kantonen höher ausfallen als in den deutschsprachigen. Eine stärkere Bildungsnachfrage könnte zu einer Erhöhung des Unterrichtsangebots, mit gleichzeitiger Ausweitung des Lehrerangebots, führen.

Als weiteren Gestaltungsparameter des Bildungswesens stellt Abbildung 3.4.4 die kantonale Variation der Klassengrößen in der Primar- und Sekundarstufe für das Jahr 2002 dar. Im Primarschulbereich gehören Appenzell-Innerrhoden, Aargau und St. Gallen zu den Kantonen mit den größten Klassen, mit mehr als 20 Schülern pro Klasse. Jura, Thurgau und Graubünden haben im Primarschulbereich mit rund 17 Schülern pro Klasse die niedrigsten Klassengrößen.

Erhebliche Differenzen sind im Gegensatz zur Primarstufe auf der Sekundarstufe zu beobachten. Die größten Klassen haben nun Thurgau, das Tessin und Valais. Die kleinsten Klassen im Sekundarbereich haben Glarus, Uri und Graubünden. Auffällig ist, dass die Kantone die unterdurchschnittliche Klassengrößen verzeichnen - mit Ausnahme von Jura -, nicht zu den Kantonen gehören, die bei der Bildungsausgabenquote oder den Pro-Schüler-Ausgaben überdurchschnittlich in das Bildungswesen investieren. Hö-

here Bildungsausgaben pro Schüler gehen demnach nicht unbedingt mit kleineren Klassen im Primar- und Sekundarbereich einher.

Abbildung 3.4.4: Klassengröße in der Primar- und Sekundarstufe für das Jahr 2002

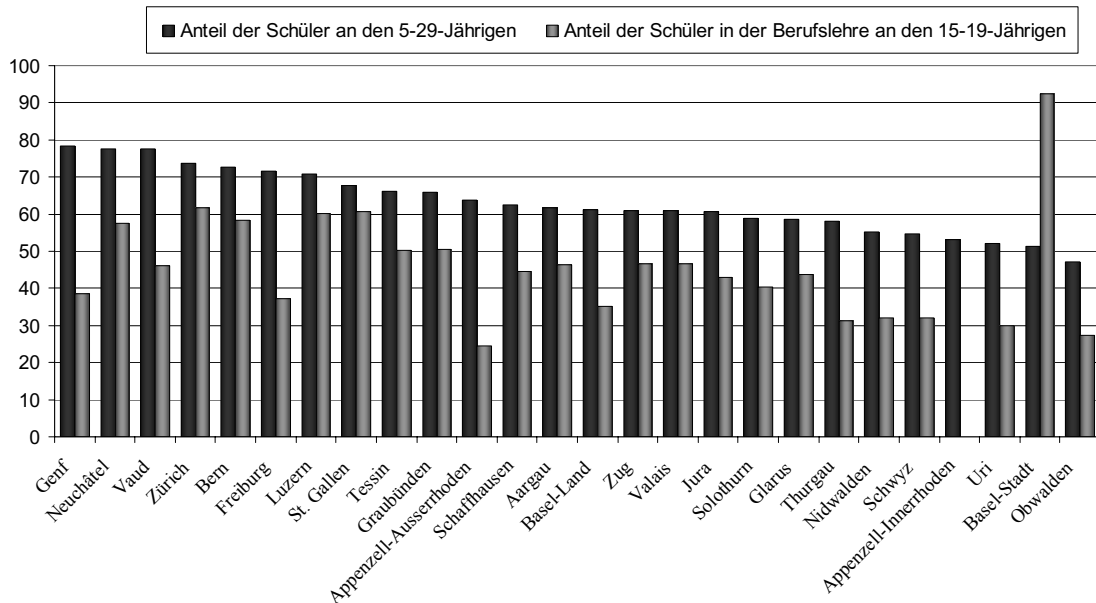


Quelle: Bundesamt für Statistik, Schülerinnen, Schüler und Studierende, Neuchâtel, 2004.

Zu vermuten ist, dass die Bildungsbeteiligung ein zentraler Einflussfaktor für die Höhe der Bildungsausgaben ist. Der durchschnittliche Anteil der Schüler an den 5-29-Jährigen liegt in der Schweiz bei 63,2 Prozent. Die kantonalen Unterschiede schwanken zwischen 47,1 Prozent (Obwalden) und 78,4 Prozent (Genève), wie dies Abbildung 3.4.5 veranschaulicht. Auffällig ist hierbei, dass die französischsprachigen Kantone und das italienischsprachige Tessin allesamt eine höhere Bildungsbeteiligung aufweisen als die deutschsprachigen Kantone.

Deutliche Unterschiede zwischen den Kantonen ergeben sich ebenfalls, wenn der Anteil der Schüler in der Berufslehre an den 15-19-Jährigen in den Blickpunkt genommen wird. Dieser ist in den deutschsprachigen Kantonen wie Basel-Stadt, Zürich, St. Gallen, Luzern, Bern am größten. Erst an siebter Stelle folgt der französischsprachige Kanton Neuchâtel. Alle anderen französischsprachigen Kantone und das italienische Tessin weisen durchschnittliche oder unterdurchschnittliche Quoten auf. Trotz der Unterschiede zwischen deutsch- und französischsprachigen Kantonen lässt sich an den Zahlen zur Berufsbildung die Bedeutung der beruflichen Ausbildung im Schweizerischen Bildungssystem ablesen.

Abbildung 3.4.5: Der Anteil der Schüler an den 5-29-Jährigen und der Anteil der Schüler in der Berufslehre an den 15-19-Jährigen für das Jahr 2002



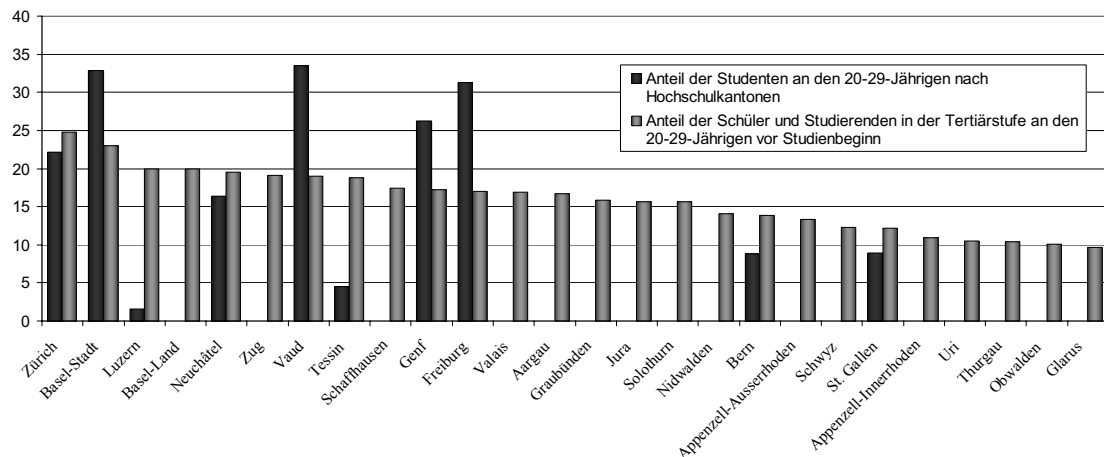
Quelle: Bundesamt für Statistik, Statistik der Schüler und Studierenden, Neuchâtel, 2004.

Die Zahlen zum Anteil der Studenten an den 20-29-Jährigen in Abbildung 3.4.6 verdeutlichen die außerordentliche finanzielle Belastung, die die zehn Hochschulkantone tragen. Vaud, Basel-Stadt und Freiburg weisen Studentenquoten von mehr als 30 Prozent auf, während die Zahlen in St. Gallen, dem Tessin und Bern zwischen vier und neun Prozent liegen. Die niedrigste Studentenquote unter den Hochschulkantonen hat Luzern mit rund 1,6 Prozent der Studenten an den 20-29-Jährigen. Neben den Studentenquoten der Hochschulkantone ist in Abbildung 3.4.7 auch der Anteil der Schüler und Studierenden in der Tertiärstufe vor Beginn des Hochschulstudiums abgebildet.⁹⁶

Dieser Indikator erfasst hierbei auch die Schüler in nicht-universitären Bildungseinrichtungen, die Studierenden in den seit 1997 eingerichteten Fachhochschulen und die Studierenden in den Kantonen nach Wohnort vor Beginn des Hochschulstudiums. Letzteres ist hierbei für die Variation der Bildungsausgaben nicht unerheblich. Wie schon angesprochen, richten die Kantone ohne Hochschulen Beiträge an die Hochschulkantone, die sich nach den Studierendenzahlen nach Wohnort vor Beginn des Hochschulstudiums richten. Neben den Hochschulen erfordern die in den 1990er Jahren eingerichteten Fachhochschulen zusätzliche Ressourcen. Vor allem auf der Tertiärstufe

haben die Bildungseinrichtungen in den 1990er Jahren vermehrten Zulauf erfahren (Egloff/Mühlemann 1999: 22). Allein an den Hochschulen hat die Anzahl der Studierenden im Zeitraum 1990-1997 um 9 Prozent zugenommen.

Abbildung 3.4.6: Der Anteil der Studierenden an den 20-29-Jährigen für das Jahr 2002 nach Hochschulkantonen und nach Wohnortkantonen vor Beginn des Hochschulstudiums



Quelle: Bundesamt für Statistik, Statistik der Schüler und Studierenden, Neuchâtel, 2004. Anmerkung: Die Angaben für Bern und Obwalden beziehen sich auf das Jahr 2000.

3.5 Die Bestimmungsfaktoren der Bildungsausgaben

Die Analyse der öffentlichen Bildungsausgaben stützt sich auf vier unterschiedliche Messgrößen der Bildungsausgaben: die Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens, sprich die Bildungsausgabenquote, die Pro-Schüler-Ausgaben, die Pro-Schüler-Ausgaben in Relation zum kantonalen Volkseinkommen pro Kopf und die Pro-Kopf-Ausgaben. Frühere Studien zu den Bildungsausgaben im interkantonalen Vergleich stützten die Analyse immer nur auf eine abhängige Variable. Die öffentlichen Bildungsausgaben pro Kopf untersuchten Freitag und Bühlmann, die Pro-Schüler-Ausgaben Wolter (Freitag/Bühlemann 2003; Wolter/Grob 2005).

⁹⁶ Der Wohnort vor Studienbeginn gilt als der gesetzliche Wohnort der Studierenden zum Zeitpunkt, an dem sie ihre Hochschulzulassung erwarben.

Eine Zusammenfassung der Ergebnisse zur Bildungsausgabenquote liefern die Tabellen 6.5.3 bis 6.5.5 im Anhang.⁹⁷ Den Schwerpunkt der Analyse bilden die öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens. Auf abweichende bzw. bestätigende Ergebnisse der Pro-Schüler-Ausgaben, der Pro-Kopf-Ausgaben, der Pro-Schüler-Ausgaben in Relation zum kantonalen Volkseinkommen und der sektoralen öffentlichen Bildungsausgaben wird jedoch eingegangen.

Die Tabelle 3.5.1 fasst die Ergebnisse der multivariaten Analysen zur öffentlichen Bildungsausgabenquote zusammen. Dabei haben sich folgende Bestimmungsfaktoren über verschiedene Modellspezifikationen als besonders erklärungskräftig und robust erwiesen: Das Niveau als auch die Veränderung der Bildungsausgaben in den Schweizer Kantonen werden bestimmt durch das Politikerbe, den demographischen Nachfragedruck, die Sozialleistungsquote, den wirtschaftlichen Wohlstand, das Wirtschaftswachstum und die demographische Nachfrage, Finanzierungsbedingungen wie die Höhe der Bundesbeiträge, Finanzausgleichswirkungen und die Höhe der Steuereinnahmen, die Industriebeschäftigung, die Zinslastquote, den Dezentralisierungsgrad und der Autonomiegrad der Kantone. Zusätzlich zu diesen Erklärungsfaktoren bestimmen in alternativen Modellspezifikationen der Anteil der Über-65-Jährigen, Parteieneffekte und die Direktdemokratie die Höhe und Entwicklung der Bildungsausgaben. Die Wirkungszusammenhänge der Bestimmungsfaktoren werden nun in den folgenden Unterkapiteln näher vorgestellt.

⁹⁷ Die Ergebnisse zur Analyse der Pro-Schüler-Ausgaben, und den Ausgaben pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf sind in der Tabelle 6.5.6 abgebildet. Die Analyseergebnisse der Pro-Kopf-Ausgaben und der öffentlichen Hochschulausgaben präsentieren die Tabelle 6.5.7 und 6.5.12.

Tabelle 3.5.1: Erweitertes Modell aus der kombinierten Längs- und Querschnittsanalyse der öffentlichen Bildungsausgabenquote in den 26 Kantonen der Schweiz, 1980-2002

| | 1980-2002 | 1980-1990 | 1991-2002 |
|---|--|---------------------------|-----------------------------|
| Abhängige Variable | Öffentliche Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens | | |
| Bildungsausgabenquote $t-1$ | 0.756 (19.79)** | 0.727 (10.93)** | 0.600 (11.14)** |
| Sozialleistungsquote | 0.060 (2.07)* | 0.095 (2.13)* | 0.027 (0.72) |
| BIP pro Kopf | -2.99e-06 (0.88) | -3.90e-06 (0.77) | -0.00002 (3.08)** |
| Wirtschaftswachstum | -0.021 (5.06)** | -0.025 (4.98)** | -0.016 (3.63)** |
| Anteil der 5-29-Jährigen | 0.008 (1.11) | 0.031 (3.09)** | 0.014 (1.14) |
| Bundesbeiträge | 0.460 (4.87)** | 0.093 (0.94) | 0.690 (6.07)** |
| Industriebeschäftigung | -0.007 (2.63)** | -0.007 (1.78) | -0.006 (1.39) |
| Zinslastquote | -0.017 (3.05)** | -0.007 (1.53) | -0.029 (2.95)** |
| Dezentalisierungsgrad | -0.006 (2.02)* | -0.009 (2.55)* | -0.010 (2.06)* |
| Autonomieindex | -0.052 (1.73) | -0.133 (2.72)** | -0.073 (1.86) |
| Finanzausgleichswirkung | 0.193 (3.27)** | 0.208 (1.77) | 0.123 (1.81) |
| Steuereinnahmen | 0.021 (1.99)* | 0.028 (2.13)* | 0.053 (3.17)** |
| Konstante | 1.421 (2.81)** | 0.998 (1.60) | 2.599 (2.86)** |
| Anzahl der Kantone | 26 | 26 | 26 |
| Anzahl der Beobachtungen | 592 | 286 | 312 |
| R ² | 0.93 | 0.94 | 0.93 |
| Korrigiertes R ² | 0.93 | 0.94 | 0.92 |
| <p>Die ersten Zeilen der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Zeile in Klammern sind die panel-korrigierten z-Werte abgebildet. Die Koeffizienten und ihre statistische Signifikanz wurden mit der OLS-PCSE-Methode (ordinal least squares estimates with panel corrected standard errors) nach Beck und Katz geschätzt (Beck/Katz 1995, 1996). Erläuterungen zur Messung und zur Quelle der abhängigen und unabhängigen Variablen können der Tabelle 6.9.1 im Anhang entnommen werden.</p> <p>Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level</p> <p>N=26, T=23, N*T=592</p> | | | |

3.5.1 Politikerbe

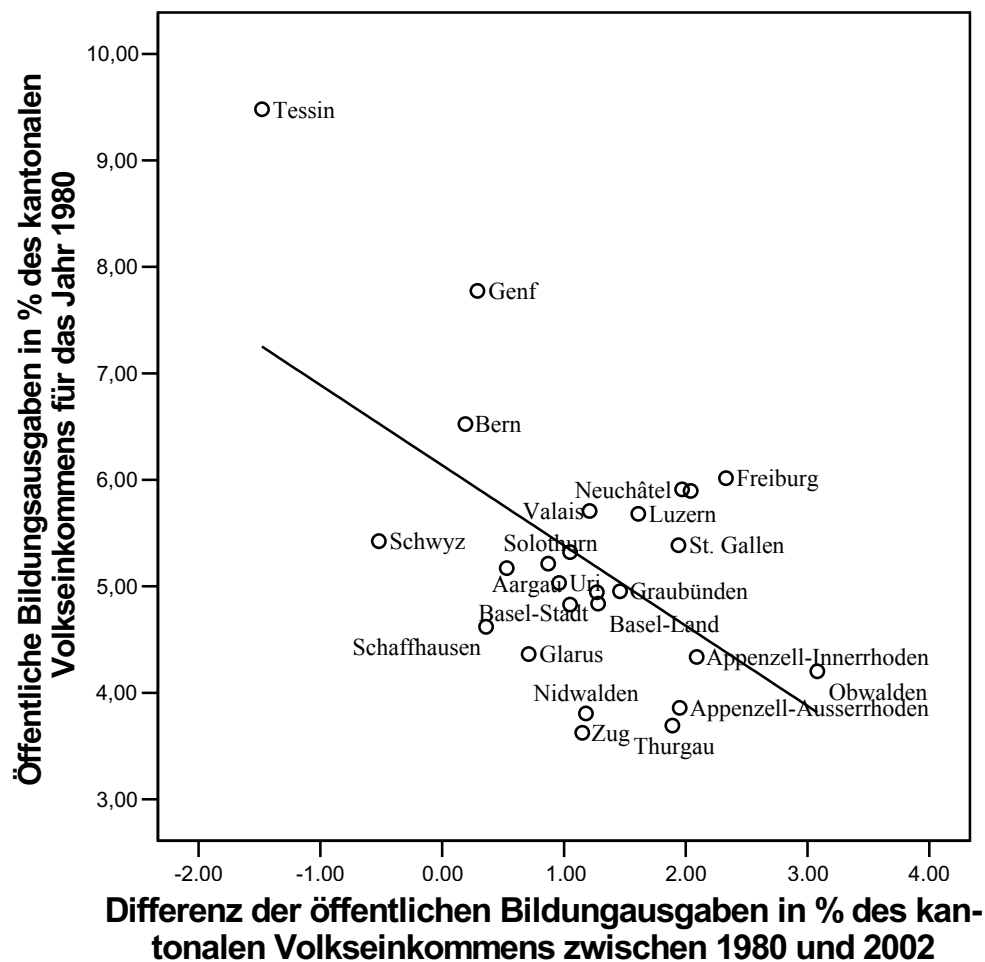
Wie schon in den bivariaten Korrelationsanalysen erweist sich das Politikerbe in den gepoolten Zeitserienanalysen als bedeutsam für das Niveau und die Entwicklung der kantonalen Bildungsausgaben. Die langfristigen Folgen früherer politischer Entscheidungen auf die Staatstätigkeit, die das Politikerbetheorem erfasst (Rose/Davies 1994), kann auch auf den intranationalen Vergleich der kantonalen Bildungsausgaben übertragen werden. So besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Bildungsausgaben des Vorjahres und denjenigen des aktuellen Jahres. Dabei gilt: Je höher die Bildungsausgaben des Vorjahres, desto höher die aktuellen Bildungsausgaben.⁹⁸ Bildungspolitische Weichenstellungen in der Vergangenheit haben daher eine große Bedeutung für die Bildungsfinanzierung in der Gegenwart. Ähnlich wie bei Untersuchungen zur Sozialleistungsquote lässt sich auch im Bereich der Bildungsausgabenquote eine Eigendynamik und institutionelle Trägheit in der Haushaltspraxis der öffentlichen Bildungsausgaben feststellen (Schmidt 2001: 41). Auch bei einem Regierungswechsel bestimmt das Ausgabenniveau der Vorgängerregierung in der Regel die aktuellen Bildungsausgaben. Haushaltspolitische Änderungen können nur im Rahmen der bestehenden Gesetze vorgenommen werden, so dass es nur langfristig Möglichkeiten zu finanzpolitischen Veränderungen gibt. Zudem haben wir in Kapitel 3.3.1 gesehen, dass ein erheblicher Teil der öffentlichen Bildungsausgaben Personalausgaben bilden, so dass der Spielraum für haushaltspolitische Veränderungen begrenzt ist. Zur Veranschaulichung sind im Anhang die öffentlichen Bildungsausgaben nach Ausgabenarten im kantonalen Vergleich abgebildet (Tabelle 6.1.4). Die höchsten Personalkostenanteile an den laufenden Bildungsausgaben weist Neuchâtel auf (82 Prozent), die niedrigsten dagegen Appenzell-Innerrhoden (58,4 Prozent).

Der Stand der Bildungsausgaben zu Beginn der Untersuchungsperiode spielt neben den Bildungsausgaben des Vorjahres ebenso eine wichtige Rolle für das Niveau der Bildungsausgaben. Ein einmal eingeschlagener Weg einer engagierten Bildungspolitik, scheint im Sinne der Pfadabhängigkeit das weitere Niveau der Bildungsausgaben zu bestimmen. So ist die Bildungsausgabenquote positiv assoziiert mit den Bildungsausga-

⁹⁸ Auch bei den Pro-Schüler-Ausgaben, den Pro-Kopf-Ausgaben und den Pro-Schüler-Ausgaben in Relation zum kantonalen Volkseinkommen pro Kopf gehört das Politikerbe zu den Erklärungsfaktoren der Bildungsausgaben.

ben zu Beginn der Untersuchungsperiode. Hierbei lassen sich auch bildungsausgabenpolitische Aufholprozesse erwarten. Kantone die zu Beginn der Untersuchungsperiode im Vergleich niedrige Bildungsausgabenquoten aufwiesen, könnten ihr Bildungswesen im Verlauf der Untersuchungsperiode ausgebaut haben. Die Abbildung 3.5.1 zum Zusammenhang zwischen der Bildungsausgabenquote zu Beginn der Untersuchungsperiode im Jahr 1980 und der Veränderungsrate zwischen 1980 und 2002 lässt auf einen möglichen Aufholprozess („Catch-up“) in einigen Kantonen schließen.

Abbildung 3.5.1: Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens 1980 und der Veränderungsrate 1980-2002



Quelle: Eidgenössische Finanzverwaltung, Öffentliche Finanzen der Schweiz, Bern, verschiedene Jahrgänge; Bundesamt für Statistik, Statweb; R = 0.31.

Drei Gruppen von Kantonen lassen sich dabei identifizieren. Eine Gruppe von Kantonen, die zu Beginn der Untersuchungsperiode über eine niedrige Bildungsausga-

benquote verfügten, haben ihr Bildungswesen im Verlauf ausgebaut. Ein besonders starkes Wachstum ist in Obwalden, Appenzell-Innerrhoden, Appenzell-Ausserrhoden, Freiburg, Neuchâtel, Jura und Thurgau zu beobachten. In einigen Kantonen ist jedoch auch eine Stagnation der Wachstumsdynamik der Bildungsausgaben zu verzeichnen. Zu dieser Gruppe gehören Bern, Genf und Schaffhausen. Einzig im Tessin und in Schwyz ist es zu einer Reduzierung der Bildungsausgaben gekommen. Festzuhalten ist, dass mit Ausnahme von Tessin und Schwyz in den Schweizer Kantonen ein Aufholprozess der Bildungsausgaben zu beobachten ist, da in der Mehrheit der Kantone die Veränderungsbetrachtung der öffentlichen Bildungsausgaben positiv ist.

Während die bivariate Untersuchung zum Stand der Bildungsausgabenquote im Jahr 1980 auf eine Wachstumsdynamik und in einigen Kantonen sogar auf Aufholprozesse ehemaliger Nachzüglerkantone hinweist, können die multivariaten Analysen lediglich Anhaltspunkte für die Bestätigung der Catch-up-These liefern. Zwar weist das Vorzeichen der Variable „Höhe der Bildungsausgaben 1980“ im Zusammenhang mit der Bildungsausgabenquote ein negatives Vorzeichen auf, erreicht jedoch nicht das erforderliche Signifikanzniveau.

3.5.2 Sozioökonomische und soziodemographische Variablen

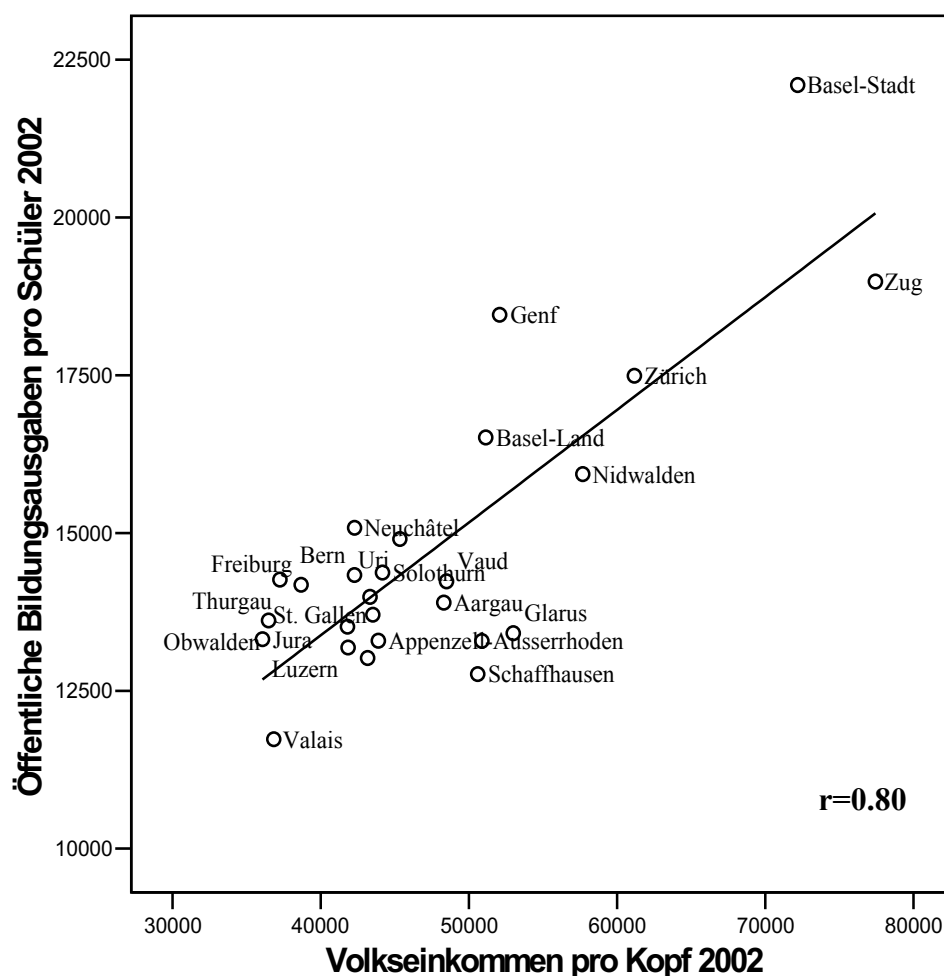
BIP pro Kopf

Neben dem Politikerbe zählen sozioökonomische und soziodemographische Größen zu den Bestimmungsfaktoren der kantonalen Bildungsausgaben. Entgegen den theoretischen Erwartungen ist das kantonale Volkseinkommen pro Kopf im intrastaatlichen Vergleich negativ assoziiert mit der Bildungsausgabenquote.⁹⁹ Ein positiver Zusammenhang liegt dagegen zwischen den Pro-Schüler-Ausgaben und dem kantonalen Volkseinkommen pro Kopf vor. In Abbildung 3.5.2 ist hierzu die einfache lineare Regression abgebildet, die 64 Prozent der Variation der Pro-Schüler-Ausgaben im Querschnitt erfasst. Der Zusammenhang zwischen der Bildungsausgabenquote und dem kan-

⁹⁹ Gleiches gilt auch für die sektoralen Bildungsausgaben. Negativ ist der Zusammenhang zwischen dem kantonalen Volkseinkommen pro Kopf und den Bildungsausgaben für den primären, sekundären und

tonalen Volkseinkommen pro Kopf ist dagegen sowohl in der bivariaten ($r=-0,54$) als auch in der multivariaten Betrachtung negativ. Wie ist dieser Widerspruch zu erklären? Erwartungsgemäß steigen die Pro-Schüler-Ausgaben mit dem ökonomischen Entwicklungsstand an, während die Bildungsausgabenquote mit steigendem Wohlstand abnehmen. Zwei Vermutungen könnten hier zur Erklärung beitragen, warum das Wagner'sche Gesetz bei der Bildungsausgabenquote nicht zum Tragen kommt.

Abbildung 3.5.2: Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben pro Schüler und dem kantonalen Volkseinkommen pro Kopf 2002



Quelle: Eidgenössische Finanzverwaltung, Öffentliche Finanzen der Schweiz, Bern, verschiedene Jahrgänge; Bundesamt für Statistik, Statweb; Bundesamt für Statistik, Statistik der Schüler, Schülerinnen und Studierenden, Neuchâtel, verschiedene Jahrgänge; $R^2=0.64$.

postsekundären nichttertiären Bildungsbereich (Tabelle 6.6.9 (Anhang)). Ohne statistische Signifikanz ist der Zusammenhang zwischen dieser unabhängigen Variablen und den Hochschulausgaben.

Zum einen könnte das weit ausgebaute Bildungswesen im Primar- und Sekundarbereich trotz des steigenden wirtschaftlichen Wohlstandes einen geringeren Ressourcenbedarf aufweisen. Zum anderen könnte der Finanzausgleichsmechanismus¹⁰⁰ dazu führen, dass die vertikalen Finanztransfers vom Bund an die 26 Kantone mit ihrer starken horizontalen Ausgleichswirkung wirtschaftlich ärmere Kantone in die Lage versetzt überdurchschnittlich viel in ihr Bildungswesen zu investieren. Wie wir noch später sehen werden, erweist sich der Finanzausgleichssaldo als erklärungskräftige Größe für die Variation der kantonalen Bildungsausgaben.

Wirtschaftswachstum

Ebenfalls negativ ist die Bildungsausgabenquote mit dem Wirtschaftswachstum assoziiert. Im kantonalen Vergleich bedeutet dies, dass bei einer Zunahme des Wirtschaftswachstums die Bildungsausgaben sinken und umgekehrt bei einer Abnahme des Wirtschaftswachstums ansteigen. Es scheint, dass die Entwicklung der Bildungsausgaben weniger von wirtschaftlichen Konjunkturzyklen als vielmehr von langfristigen Wirkfaktoren bestimmt wird. Die starke positive Assoziation der Bildungsausgaben mit den Bildungsausgaben des Vorjahres hat auf diesen Sachverhalt bereits hingewiesen. Im Gegensatz zu sozialpolitischen Bereichen können Veränderungen in den wirtschaftlichen Rahmenbedingungen durch kurzfristige Maßnahmen kompensiert werden. Eine Verschlechterung des fiskalpolitischen Klimas, etwa durch abnehmende Steuereinnahmen, die Ausgabenkürzungen nach sich ziehen, können im Bildungswesen kurzfristig durch ein Anheben der Klassengrößen oder durch Kürzungen der Investitionsausgaben in Schulgebäuden oder der Schulausstattung abgefedert werden. Wie die nachfolgenden Ausführungen noch zeigen werden, wird die Dynamik der Bildungsausgaben stärker durch demographische und institutionelle Größen geprägt, als durch wirtschaftliche Konjunkturzyklen.

¹⁰⁰ Über den Finanzausgleich werden in der Schweiz Unterschiede in der Steuerkraft oder der öffentlichen Lasten durch Ausgleichszahlungen zwischen den Gemeinden (horizontaler Finanzausgleich) sowie zwischen Bund und Kantonen (vertikaler Finanzausgleich) kompensiert. Zu den Auswirkungen des Finanzausgleichs geht das noch folgende Kapitel 3.5.4 zu den Finanzierungsbedingungen ein.

Urbanitätsgrad

Als erklärungskräftig erweist sich der Einfluss des Urbanitätsgrades auf die Bildungsausgaben pro Schüler.¹⁰¹ Der Zusammenhang zwischen der Bildungsausgabenquote und dem Urbanitätsgrad ist zwar positiv, kann jedoch nicht das erforderliche Signifikanzniveau erreichen. Für die Bildungsausgaben pro Schüler lässt sich jedoch ein statistisch signifikanter Zusammenhang feststellen: Je höher der Urbanisierungsgrad eines Kantons ist, desto höher sind auch seine Bildungsausgaben pro Schüler. Es ist zu vermuten, dass gut ausgebildete Eltern in den urbanen Gebieten, wie in den Kantonen Basel-Stadt, Zürich, Genf und Bern offenbar eine höhere Affinität zur Bildung haben, so dass sie als Medianwähler in den städtischen Siedlungsgebieten für höhere Bildungsausgaben eintreten.

Industriebeschäftigung

Ein weiterer Effekt auf die Bildungsausgabenquote geht von der Industriebeschäftigung aus. Je höher der Anteil der im Industriesektor Beschäftigten, desto niedriger die öffentliche Bildungsausgabenquote.¹⁰² Eine hohe Industriebeschäftigung führt, so ließe sich der Zusammenhang deuten, zu einer Bevorzugung betriebsnaher Ausbildungen, wie etwa der dualen Berufsausbildung, die vor allem in den deutschsprachigen Kantonen anzutreffen ist. Die im internationalen Vergleich zu beobachtende hohe private Bildungsausgabenquote der Schweiz im Primar- und Sekundarsektor scheint demnach die niedrigen öffentlichen Bildungsausgaben in Kantonen mit Fokus auf die duale Berufsausbildung widerzuspiegeln. Die industriewirtschaftliche Konzentration auf den Facharbeiter hat in der Schweiz zur Folge, dass industrienaher Bildungseinrichtungen im Rahmen der dualen Berufsausbildung bevorzugt werden.¹⁰³ Der Anteil der Schüler in

¹⁰¹ Der positive Einfluss des Urbanitätsgrades kann ebenso für die Pro-Schüler-Ausgaben in Relation zum kantonalen Volkseinkommen pro Kopf bestätigt werden.

¹⁰² Ein negativer und statistisch signifikanter Zusammenhang ist ebenfalls bei den Pro-Schüler-Ausgaben und den Pro-Schüler-Ausgaben in Relation zum kantonalen Volkseinkommen pro Kopf zu beobachten.

¹⁰³ Da nach der obligatorischen Schule nach wie vor die große Mehrheit der Jugendlichen eine Berufslehre beginnt, kann für das System der Berufsausbildung folgende Feststellung von Gabriel aus dem Jahre 1983 gelten, die bis heute nichts von ihrer Gültigkeit verloren hat: „Interessant ist, dass der hohe Lebensstandard mit einer relativ niedrigen Zahl von Hochschulabsolventen verbunden ist. Die Zahl der jungen Leute, die eine akademische Ausbildung genießen, ist im Vergleich zu den Vereinigten Staaten oder zu Deutschland um einiges geringer, obwohl der Zugang zu den Universitäten (im Gegensatz zu Deutschland) nicht eingeschränkt ist. Das hat nicht zuletzt mit dem äußerst breit und gut ausgebauten System der

der Berufsausbildung konnte zwar hierzu keine statistisch signifikanten Ergebnisse liefern, zeigte jedoch das erwartete negative Vorzeichen. Noch zu Beginn der 1990er Jahre schien sich ein Trend weg von der Berufsbildung hin zu den allgemein bildenden Schulen abzuzeichnen, die Gründe schienen jedoch eher konjunktureller Art gewesen zu sein. Mit dem Beginn der Rezession ab 1991 nahm das Angebot an Lehrstellen deutlich ab. Seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre ist jedoch wieder ein Anstieg der Berufsbildungsanfänger zu verzeichnen, während die Zahlen der Eintritte bei den allgemein bildenden Schulen wieder stagnieren (BFS 2004: 655). Bis heute setzt die Schweiz „vorrangig auf die Qualifizierung über das Berufsbildungssystem [...] während die gymnasiale und daran anschließende Hochschulausbildung nur einen geringen, wenn auch ansteigenden Anteil beizutragen gehabt hat“ (Blumenthal 1990: 40).¹⁰⁴ Die Beobachtung Blumenthals scheint sich mit dem nachzuweisenden negativen Effekt der Industriebeschäftigung auf die Hochschulausgaben zu bestätigen. Kantone, deren Bildungssysteme sehr stark auf die betriebliche Berufsausbildung vorbereiten, weisen im Vergleich geringere öffentliche tertiäre Bildungsausgaben auf, so kann vermutet werden. Je mehr Schüler in den Kantonen eine Berufsbildung aufnehmen, desto geringer die Studierendenquote. Dies hätte auch Folgen für die Beitragszahlungen der Nichthochschulkantone an die Hochschulkantone, die geringer ausfallen dürften und auch für die neu eingerichteten Fachhochschulen. Daher kann folgende Feststellung gelten: Eine hohe Industriebeschäftigung und damit indirekt auch hohe bildungspolitische Investitionen in die duale Berufsausbildung haben zur Folge, dass Investitionen in Bildungseinrichtungen jenseits des Industriesektors, vor allem in den Hochschulbereich, vernachlässigt werden.

Berufslehre zu tun. Dieses duale Ausbildungswesen (Praxis verbunden mit Schule) scheint sehr viele Junge im Alter zwischen 16 und 19 Jahren anzusprechen, nicht zuletzt, weil es die Verschulung vermeidet und trotzdem Aufstiegsmöglichkeiten bis in die höchsten Ämter der Wirtschaft bietet“ (Gabriel 1983: 12). Die Schweiz kennt zudem eine besondere Form der Berufsausbildung für die es in Deutschland kein Ausbildungsäquivalent gibt. Dabei handelt es sich um die so genannte Anlehre, in der in einer ein- bis zweijährigen Phase „praktisch begabten Jugendlichen“ notwendige Fertigkeiten und Kenntnisse für einfache Fabrikations- und Arbeitsprozesse näher gebracht werden. Genutzt wird diese besondere Form der Berufsausbildung hauptsächlich von ausländischen Jugendlichen. Die Anlehre hat dabei zum Ziel für die praktische Beherrschung einfacher Fabrikations- und Arbeitsprozesse zu sorgen (Schmid 1993: 310; Blumenthal 1990: 232).

¹⁰⁴ Trotz zunehmender Kritik am dualen Berufsbildungswesen, zählt die Schweiz ähnlich wie Deutschland und Dänemark zu den erfolgreichen Ländern, was die Jugendarbeitslosigkeit betrifft (OECD 2002c).

Demographische Nachfrage

Positiv und statistisch signifikant ist der Zusammenhang zwischen den Bildungsausgaben pro Schüler und dem Anteil der 5-29-Jährigen an der Bevölkerung im gesamten Untersuchungszeitraum 1980-2002. Für die Bildungsausgabenquote ist dieser Zusammenhang lediglich im Zeitraum 1980-1990 signifikant positiv. Für die Periode 1991-2002 ist insgesamt eine abnehmende Einflusskraft der Variable festzustellen. Statistisch signifikant im gesamten Untersuchungszeitraum 1980-2002 ist der Zusammenhang zwischen dem Anteil der 5-29-Jährigen und den öffentlichen Bildungsausgaben für den primären, sekundären und postsekundären nichttertiären Bildungsbereich. Jedoch auch in diesem Bildungsbereich verliert der Einfluss der demographischen Variable in den 1990er Jahren an Erklärungskraft und erreicht in der Periode 1991-2002 nicht mehr das erforderliche statistische Signifikanzniveau. Trotz der zu verzeichnenden abnehmenden Erklärungskraft der demographischen Nachfrage, liegt im Untersuchungszeitraum anders als von Poterba sowie von Baum und Seitz angenommen, im Falle der Schweizer Kantone ein positiver Zusammenhang zwischen der Größe der Bevölkerungsgruppe im bildungsrelevanten Alter und den Bildungsausgaben vor (Poterba 1997; Baum/Seitz 2003).¹⁰⁵ Die demographische Alterung in der Schweiz infolge niedriger Geburtenrate und steigender Lebenserwartung könnte sich auf die Kostenentwicklung der Bildungsausgaben jedoch in den 1990er Jahren stabilisierend ausgewirkt haben. In den hintereinander geschalteten Querschnittsanalysen zeigt sich daher auch, dass die Assoziation zwischen dem Anteil der 5-29-Jährigen und der öffentlichen Bildungsausgabenquote in den letzten Jahren (1998-2002) nicht mehr das notwendige Signifikanzniveau erreicht (Tabelle 6.5.1 (Anhang)). Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes ist bis 2012 aufgrund der demographischen Alterung der Gesellschaft ein Rückgang der Schülerzahlen um zehn Prozent zu erwarten (Bundesamt für Statistik 2004a).¹⁰⁶

¹⁰⁵ Den Einfluss der demographischen Entwicklung auf die kantonalen Bildungsausgaben in den 1970er Jahren untersuchten Gehring u.a. (Gehring u.a. 1981). Während die Kommunen auf die abnehmenden Geburtenraten reagierten und weniger in Bildung investierten, lässt sich für die kantonalen Ausgaben einen Effekt der „educational demography“ in den 1970er Jahren feststellen, wonach die Kantone aufgrund der ansteigenden Bildungsnachfrage v.a. im Tertiärsektor ihre Bildungsausgaben steigerten.

¹⁰⁶ Mehrausgaben aufgrund des Aufbaus der Fachhochschulen, die Schaffung neuer Ausbildungsplätze im Informatikbereich in der Berufsbildung, die stärkere Förderung der Grundlagenforschung wie sie etwa im Rahmen der bilateralen Forschungsabkommen zwischen der Schweiz und der EU vorgesehen sind und Schulreformen in den Volksschulen, mit denen auf die durchschnittlichen Ergebnisse der Schweiz im PISA-Ländervergleich geantwortet werden soll (z.B. Förderunterricht für Migranten, Einrichtung außer-

Die Aufnahme eines weiteren theoretisch plausiblen Einflussfaktors wie die Nachfragegröße nach Bildungsleistungen - die Schülerquote als Anteil der Schüler an den 5-29-Jährigen – hat sich als nicht erklärungskräftige Größe erwiesen.¹⁰⁷ Die Vermutung von Wolter und Grob, dass Bildungssysteme nur verzögert auf Veränderungen der Schülerzahlen reagieren, wird in den Analysen zur Bildungsausgabenquote bestätigt (Wolter/Grob 2005: 8). Das Bildungsbudget richtet sich weniger nach den Schülerzahlen, als vielmehr nach der demographischen Nachfrage. Die besondere Bedeutung der dualen Berufsausbildung liefert ebenfalls einen Erklärungsbeitrag, warum die Schülerquoten in der Schweiz keinen Einfluss auf die Bildungsausgabenquote nehmen. Etwa 65 Prozent der 16-21-Jährigen entscheiden sich in der Schweiz für eine Berufsausbildung, deren Finanzierung zum großen Teil seitens der Privatwirtschaft erbracht wird. Aufgrund der starken Stellung der dualen Berufsausbildung reagiert die Bildungsausgabenquote daher kaum auf steigende Schülerzahlen.

Als weiterer Indikator für die Nachfrage nach Bildungsleistungen erweist sich der Anteil der Studierenden an den 5-29-Jährigen als bedeutsam für die öffentlichen Bildungsausgaben. Während im Gesamtzeitraum 1980-2002 der Zusammenhang zwischen der Studierendenquote und der Bildungsausgabenquote ohne statistische Signifikanz verbleibt, können wir für den Zeitraum 1991-2002 eine stark positive und statistisch signifikante Assoziation beobachten.¹⁰⁸ Die Einrichtung von Fachhochschulen Mitte der 1990er Jahre verbunden mit dem starken Anstieg der Studierendenzahlen könnte hier als Erklärung dienen. Zu vermuten ist auch, dass die Mitfinanzierung der Hochschulen durch die nichtuniversitären Kantone ebenfalls eine Rolle spielt. Zwar beteiligen sich die Nichthochschulkantone schon seit 1981 an der Hochschulfinanzierung, doch haben weitere interkantonale Vereinbarungen von 1984 und 1999 die Beiträge zu Beginn der 1990er und nochmals Ende der 1999er Jahre deutlich angehoben.¹⁰⁹ Wie zu erwarten war, besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Studierendenquote und den

schulische Betreuungsangebote) sind jedoch zu erwarten, so dass der Rückgang der Schülerzahlen weniger ins Gewicht fallen dürfte (Economie Suisse 2004).

¹⁰⁷ Diese Beobachtung überrascht, da anzunehmen war, dass die Bildungsausgaben auf Veränderungen in den Schülerzahlen reagieren würden. Castles Analysen zufolge bildete die Bildungsbeteiligung eine entscheidende Größe für die Variation der Bildungsausgaben im internationalen Vergleich (Castles 1998).

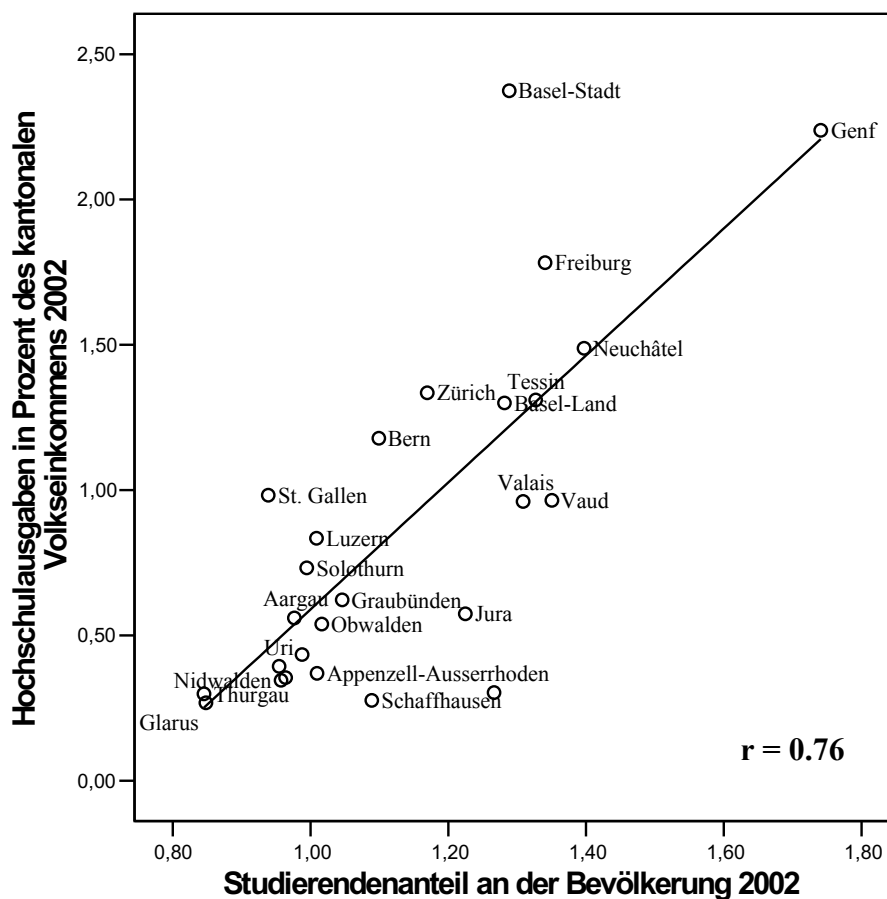
¹⁰⁸ Statistisch signifikant und positiv ist der Einfluss der Studierendenquote im Gesamtzeitraum 1980-2002 bei den Pro-Schüler-Ausgaben und den Pro-Schüler-Ausgaben in Relation zum kantonalen Volkseinkommen pro Kopf.

¹⁰⁹ Je nach Fachbereich müssen die Herkunftskantone der Studierende seit der interkantonalen Universitätsvereinbarung von 1999 je nach Fachbereich zwischen 9.500 und 46.000 Franken zahlen (APS 1998).

Hochschulausgaben der Kantone (dazu Abbildung 3.5.3). Je höher der Anteil der Studierenden an der Bevölkerung, desto höher auch die kantonalen Hochschulausgaben.

Für den Hochschulbereich lässt sich seit Beginn der Untersuchungsperiode eine ständige Expansion im tertiären Bildungssektor verzeichnen. Insgesamt hat die Studierendenzahl in den Jahren 1980 bis 2002 um 71 Prozent zugenommen und erreichte 2002 mit 105.000 Studierenden den bisherigen Rekordstand in der Schweiz (BFS 2004b: 658).¹¹⁰

Abbildung 3.5.3: Zusammenhang zwischen den Hochschulausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens und dem Anteil der Studierenden an der Wohnbevölkerung 2002



Quelle: Eidgenössische Finanzverwaltung, Öffentliche Finanzen der Schweiz, Bern, verschiedene Jahrgänge; Bundesamt für Statistik, Statweb; Bundesamt für Statistik, Statistik der Schüler, Schülerinnen und Studierenden, Neuchâtel, verschiedene Jahrgänge; $R^2=0.32$.

¹¹⁰ 1980 waren 60.000 Studierende an den Hochschulen eingeschrieben, bis 2001 stieg die Zahl auf 100.000 (Economie Suisse 2004).

Ebenso gewaltige Zuwächse können die Einrichtungen der höheren Berufsbildung und die Fachhochschulen verzeichnen. Hier nahm die Anzahl der Studierenden seit 1980 bis 2001 mit 70.000 Studierenden um das Dreifache zu. Mittlerweile übersteigen die Wachstumsraten der Fachhochschulen diejenigen der universitären Hochschulen. Nahm 2001 die Anzahl der Studierenden in den Fachhochschulen um 20 Prozent gegenüber dem Vorjahr zu, so stieg die Studierendenzahl in den universitären Hochschulen im gleichen Zeitraum nur um 3 Prozent an (BFS 2004b: 659f.).¹¹¹ Trotz steigender Studentenzahlen zählt die Schweiz im internationalen Industrieländervergleich mit 28 Prozent nach wie vor zu den Ländern mit der niedrigsten Anzahl von Studienanfängern (OECD 2004: 159).

Alterung der Gesellschaft

Bestätigung für die Vermutung zum negativen Einfluss der Seniorenquote findet sich bei der Größe zu den Bildungsausgaben pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf. Dabei gilt: Je höher die Seniorenquote, gemessen am Anteil der Über-65-Jährigen an der Gesamtbevölkerung, desto niedriger die Bildungsausgaben pro Schüler in Relation zum kantonalen Volkseinkommen pro Kopf. Ohne statistisch signifikanten Einfluss, wenn auch mit negativen Vorzeichen, ist die Seniorenquote auf die Bildungsausgabenquote und die Pro-Schüler-Ausgaben. Damit findet die von Hokenmaier prognostizierte Vermutung zum Zusammenhang zwischen einem zunehmenden Alterungsprozess der Bevölkerung und dem daraus entstehenden "trade-off" zwischen Bildung und der Sozialpolitik je nach abhängiger Messgröße eine gewisse Bestätigung (Hokenmaier 2003: 66). Ein steigender Anteil der Über-65-Jährigen führt demnach zu höheren Ausgaben für die Alterssicherung bzw. Gesundheitsausgaben und verengt damit gleichzeitig den fiskalpolitischen Spielraum für die Bildungsausgaben. Gerade das wahlpolitische Gewicht der Über-65-Jährigen gegenüber der bildungsrelevanten Bevölkerung, deren Wahlgewicht allein von den Eltern getragen werden kann, kann ein Vorteil im Wettbe-

¹¹¹ Die starken Zuwächse haben jedoch ihren Grund darin, dass in der Aufbauphase der Fachhochschulen zahlreiche Studiengänge wie Gesundheit, Soziales, Kunst und die Lehrkräfteausbildung mittlerweile Fachhochschulniveau erreicht haben. Auch die wachsende Zahl der weiblichen Studierenden im nicht-universitären Tertiärsektor trägt zu den starken Wachstumsraten bei. Noch 1980/1981 lag der Anteil von Frauen in der höheren Berufsbildung bei 25 Prozent und ist mittlerweile auf 42 Prozent 2001/2002 angestiegen. In den Fachhochschulen stieg der Anteil der Frauen von 17 Prozent (1997) auf 31 Prozent (2001) (BFS 2004: 660).

werb um die knappen sozialpolitischen Ressourcen sein (Castles/Marceau 1989: 498). In der Schweiz ist ähnlich wie in den anderen Industrieländern ein demographischer Wandel mit einer deutlichen Verschiebung der Altersstruktur zu beobachten. Eine sinkende Anzahl der bildungsrelevanten Bevölkerung im Alterssegment der 5-29-Jährigen trifft auf einen steigenden Anteil der Über-65-Jährigen. Lagen 1960 die Geburtenraten im Durchschnitt noch bei 2,44 Kinder, so betragen diese im Jahre 2002 nur noch durchschnittlich 1,39 Kinder (Wolter/Grob 2005: 4). Insgesamt nimmt die Zahl der bildungsrelevanten Bevölkerung der 5-29-Jährigen schneller ab, als die gesamte Wohnbevölkerung. Im Gegensatz dazu ist ein deutlicher Zuwachs des Anteils der Über-65-Jährigen zu beobachten. Die durchschnittliche Lebenserwartung liegt mittlerweile bei 83 Jahren für Frauen und 77,9 Jahren für Männer (2002).

Soziokulturelle Traditionen

Neben sozioökonomischen und -demographischen Einflussfaktoren beeinflussen soziokulturelle Traditionen ebenfalls die öffentlichen Bildungsausgaben. Während sich für die Bildungsausgabenquote nur im Zeitraum 1980-1990 ein statistisch signifikanter und positiver Zusammenhang ergibt, sind die Bildungsausgaben pro Schüler positiv mit der Variable „französischsprachiger Kanton“ assoziiert. Dieser Zusammenhang kann ebenso auf dem 10-Prozent-Signifikanzniveau für die Pro-Schüler-Ausgaben in Relation zum kantonalen Volkseinkommen pro Kopf und für die Pro-Kopf-Ausgaben bestätigt werden. All dies scheint auf einen „Röstigraben“ zwischen deutsch- und französischsprachigen Kantonen im Bereich der Bildungsfinanzierung hinzudeuten. So geben die deutschsprachigen Kantone weniger für Bildung aus als die französischsprachigen Kantone.¹¹² Die schweizerische Bildungspolitik reflektiert somit die kulturellen und sprachlichen Identitäten der Bürger (Hega 2001: 205).¹¹³ Hierbei ist jedoch zu betonen, dass

¹¹² Im Rahmen der soziokulturellen Traditionen erweist sich die Mehrsprachigkeit in der Schweiz als weitere Einflussgröße für die Bildungsausgaben. So macht es in der Bildungsfinanzierung einen Unterschied, ob ein Kanton deutsch- bzw. französischsprachig oder mehrsprachig ist. Mehrsprachige Kantone geben mehr für den bilingualen Unterricht bzw. Lernmittel aus als Kantone, in denen nur eine Sprache vorherrschend gesprochen wird. Statistisch signifikant ist der Zusammenhang jedoch nur bei den Pro-Schüler-Ausgaben in Relation zum kantonalen Volkseinkommen pro Kopf.

¹¹³ Die Unterschiede zwischen deutsch- und französischsprachigen Kantonen können auch auf unterschiedliche pädagogische Konzepte zurückgeführt. Für die deutschsprachigen Kantone waren vor allem die Konzepte Fröbels (1782-1852) und für die französisch- bzw. italienischsprachigen Kantone die Ansätze von Claperède (1873-1940), Ferrière (1879-1960) und Montessori (1870-1952) prägend. Nach

die Schweiz sich durch eine „Nicht-Überlagerung von sozialen Konfliktlinien“ auszeichnet (Braun 2003: 64). So sind die linguistischen Unterschiede nicht deckungsgleich mit den religiösen und ökonomischen Unterschieden zwischen den Kantonen (Braun 2003; Kriesi 1995; Papadopoulos 1997). Die ausgeprägte Dezentralisierung in der Schweiz und die Mechanismen der Direktdemokratie zwingen die bildungspolitischen Akteure dazu, die nationalen, wie regionalen Interessen sowie die jeweilige lokale Kultur und Sprache zu berücksichtigen (Hega 2001: 205). Als deutschsprachige Kantone gelten 17 Kantone der Zentral- und Nordöstlichen Schweiz. Französisch dagegen wird in der Westschweiz und Italienisch im Kanton Tessin gesprochen. Drei der 26 Kantone - Freiburg, Wallis und Bern - sind bilingual mit Deutsch und Französisch. Dreisprachig ist der Kanton Graubünden mit Deutsch, Italienisch und Räteromanisch (Hega 2001: 207). Die Mehrsprachigkeit des Landes führt dazu, dass der schulische Fremdsprachenunterricht eine besondere Bedeutung im Bildungswesen einnimmt (Gretler 1985: 472). Auch strukturelle Einflüsse auf die kantonalen Bildungswesen lassen sich entlang der Sprachgrenzen festmachen. Generell ist der Vorschulbesuch in den französischen Kantonen höher als in den deutschsprachigen. Während etwa Genf und das Tessin gesamtschulartige Strukturen auf der Sekundarstufe I einführen, verhalten sich die deutschsprachigen Kantone überwiegend ablehnend gegenüber der Gesamtschulbewegung.¹¹⁴ Unterschiede lassen sich auch in der Berufsbildung entlang der Sprachgrenzen feststellen. So finden wir vor allem in den deutschsprachigen Kantonen eine Dominanz der dualen Berufsausbildung, während in den französischsprachigen Kantonen und im Tessin die schulische Berufsausbildung vorherrschend ist.

Neben der Mehrsprachlichkeit der Schweiz können auch konfessionelle Bestimmungsfaktoren für die öffentlichen Bildungsausgaben nachgewiesen werden. Der Anteil der katholischen Bevölkerung ist negativ assoziiert mit den öffentlichen Bildungsausgaben pro Schüler, gleiches gilt auch für die Hochschulausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens. Positiv ist der Zusammenhang zwischen den Pro-Schülerausgaben und der Variable „Schwäche katholischer Kreise“. Diese Variable erfasst den Ja-Stimmenanteil anlässlich des Bundesbeschlusses betreffend die Vollziehung des Ar-

Gretler haben die verschiedenen Ansätze der Pädagogik jedoch mittlerweile an Bedeutung verloren (Gretler 1985: 4970).

¹¹⁴ Mit der Cycle d'orientation 1972 im Kanton Genf und der Scuola media unificata in Tessin 1970 wurden gesamtschulartige Strukturen auf der Sekundarstufe I eingeführt. In der Deutschschweiz wurden

tikels 27 der Bundesverfassung 1882. Der schon angesprochene Schulvogtstreit bildete die Ursache für dieses nationale Referendum, mit dem die Mehrheit der Kantone, vor allem die katholisch geprägten Kantone, die Einführung eines Bildungssekretärs ablehnten. Die Vorbehalte der katholische Kirche gegen eine zentralstaatliche Bildungsbürokratisierung spiegeln sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, das Schneider auch als „Zeitalter der Bildung“ (Schneider 1982: 210) bezeichnete, in der Ablehnung eines nationalen Bildungssekretärs wieder.¹¹⁵ Die religiös-konfessionelle Konstellation zu Beginn der Bildungsexpansion hat somit auch im kantonalen Vergleich der Bildungsausgaben langfristig den Grad des staatlichen Engagements in der Bildungsfinanzierung beeinflusst. Die Kantone mit einem hohen Ja-Stimmenanteil im Referendum von 1882 haben im Verlauf ihr öffentliches Bildungswesen stärker ausgebaut als die katholisch dominierten Kantone, die mehrheitlich gegen die Einführung eines Bildungssekretärs gestimmt haben. Ohne statistisch signifikanten Einfluss bleibt diese unabhängige Variable auf die Bildungsausgabenquote. Der negative Zusammenhang zwischen dem Anteil der katholischen Bevölkerung und den Pro-Schüler-Ausgaben bzw. Hochschulausgaben deutet daraufhin, dass die Bildungsausgaben in der Untersuchungsperiode in katholisch geprägten Ländern niedriger ausfallen. Damit kann der intrastaatliche Vergleich die Befunde Castles aus international vergleichenden Querschnittsanalysen zum negativen Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben und der Dummy-Variable „katholisch geprägte Länder“ bestätigen (Castles 1989, 1994, 1998).¹¹⁶

3.5.3 Staat-Markt-Arbeitsbeziehung und Programmkonkurrenz

Öffentliche Sozialausgaben

Die positive Assoziation der Bildungsausgabenquote mit der Sozialleistungsquote zeigt, dass die finanzielle Ausstattung der kantonalen Bildungswesen proportional mit den

zwar in einzelnen Kantonen ähnliche Versuche unternommen, jedoch wurden diese Reformen nicht weiter verfolgt (Gretler 2002: 472).

¹¹⁵ Zur Stellung der katholischen Kirche zur Volksschule in der Schweiz vgl. Späni 1999.

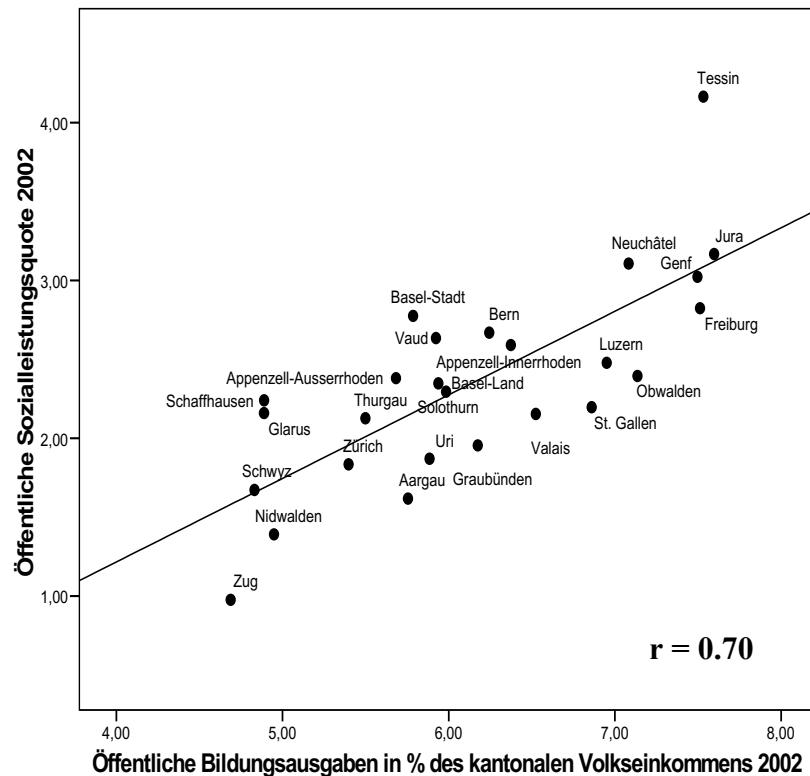
Aufwendungen für Sozialleistungen einhergeht. Eine engagierte Sozialpolitik schlägt sich demnach auch in einer engagierten öffentlichen Bildungsfinanzierung nieder. Je höher die Sozialleistungen, desto höher sind auch die kantonalen Bildungsausgaben (Abbildung 3.5.4). Auch in der Betrachtung der Pro-Schüler-Ausgaben ist dieser Effekt statistisch signifikant. Sowohl hohe Sozial- als auch Bildungsausgaben leisten sich die Kantone Genf, das Tessin, Neuchâtel und Jura. Im Gegensatz dazu weisen die Kantone Schwyz, Nidwalden und Zug niedrige Sozial- als auch Bildungsausgaben auf.

Von dem Trend gibt es jedoch auch Abweichungen. Freiburg gibt relativ zu seinen Sozialausgaben mehr für Bildung aus. Basel-Stadt, Schaffhausen, und Glarus investieren dagegen in Relation zu ihren Sozialausgaben weniger in Bildung.¹¹⁷ Die Prüfung auf einen möglichen negativen Wirkungszusammenhang der Bildungsausgabenquote mit der Arbeitslosenquote fand in den Untersuchungen lediglich bei den Pro-Schüler-Ausgaben eine Bestätigung. Trotz der Arbeitsmarktkrise, die die Schweiz zu Beginn der 1990er Jahre erfasste und die Kassen der Arbeitslosenversicherung erheblich belastete, lässt sich kein signifikanter negativer Effekt auf die Bildungsausgabenquote feststellen.

¹¹⁶ Länder mit einem Anteil der katholischen Bevölkerung von über 70 Prozent erhielten von Castles in der Dummy-Variable „katholisch geprägte Länder“ die Zahl 1, Länder mit unter 70 Prozent dagegen die Zahl 0 (Castles 1994).

¹¹⁷ Obinger et al. machten im Zusammenhang des Schweizerischen Wohlfahrtsstaates auf unterschiedliche kantonale Wohlfahrtsregime aufmerksam (Obinger et al. 2005: 292ff.). Die Klassifikation von Obinger et al. umfasst sowohl die Steuerpolitik, als auch die Sozialprogramme. Zur Einteilung der kantonalen Sozialprogramme gehen die Autoren wie folgt vor: Die erste Dimension misst die Anzahl der kantonalen Sozialprogramme und die Sozialausgaben pro Kopf. In der zweiten Dimension wird der Grad des „familialism“ ermittelt, konkret inwieweit die Sozialprogramme das traditionelle Erwerbsmodell (male breadwinner model⁴) unterstützen (Obinger et al. 2005: 295). Liberale Wohlfahrtsstaaten zeichnen sich durch nichtfamiliäre und schlanke Sozialstaatsprogramme aus. Konservative Wohlfahrtsstaaten weisen dagegen einen starken Familiarismus auf, während in sozialdemokratischen Wohlfahrtsregimen umfassende Sozialstaatsprogrammen, jedoch ein schwacher Familiarismus anzutreffen ist. Vgl. auch Esping-Andersen 1999: 45. Nicht in allen Kantonen deckungsgleich ist die Ausgestaltung der Sozialprogramme und der Steuerpolitik. Mitunter kann ein Kanton, das zu den sozialdemokratischen Sozialprogrammen zu zählen ist, eine konservative Steuerpolitik aufweisen. Die Steuerpolitik der Kantone teilen die Autoren nach der allgemeinen Steuerquote, als auch der progressiven Einkommenssteuer ein. Beide Aspekte zusammen, die Steuerpolitik, als auch die Ausgestaltung der Sozialprogramme ergibt die Zugehörigkeit zum jeweiligen Wohlfahrtsstaatstypus im Sinne von Esping-Andersen (1990). Zu den liberalen Wohlfahrtsregimen, sowohl in der Steuer- als auch in der Ausgestaltung der Sozialprogramme, zählen Obinger et al. Aargau, Appenzell-Innerhoden, Glarus und Graubünden. Basel-Stadt und Genf werden dagegen dem sozialdemokratischen Typus, Valais und Neuchâtel dem konservativen Typus der Wohlfahrtsregime zugordnet. In Basel-Land, Schaffhausen, das Tessin und Zürich treffen sozialdemokratische Sozialprogramme auf eine liberale Steuerpolitik. Freiburg und Neuchâtel werden dabei unter die Kantone mit konservativer Ausrichtung ihrer Sozialprogramme subsumiert. Die Einteilung dieser Kantone in diese Kategorie spiegelt jedoch nicht das allgemeine Ausgabenverhalten in der Sozialpolitik wieder, wie Abbildung 3.5.4 zeigt.

Abbildung 3.5.4: Zusammenhang zwischen der Sozialleistungsquote und den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens für das Jahr 2002



Quelle: Eidgenössische Finanzverwaltung, Öffentliche Finanzen der Schweiz, Bern, verschiedene Jahrgänge; Bundesamt für Statistik, Statweb; Anmerkung: Öffentliche Sozialausgaben beinhalten die Ausgaben für Gesundheit, für die Sozialversicherungen und die Soziale Wohlfahrt; $R^2 = 0.56$.

Ebenso wenig konnte in den multivariaten Analysen die vermutete Konkurrenz zu anderen ausgabenintensiven Politikfeldern, wie Sicherheitsausgaben oder Gesundheitsausgaben, bestätigt werden. Im Vorgriff auf Kapitel 4 konnten im internationalen Vergleich Programmkonkurrenzeffekte zwischen der Bildungsausgabenquote und den Ausgaben für die Alterssicherung und die passive Arbeitsmarktpolitik festgestellt werden. Eine Überprüfung von Programmkonkurrenzeffekten wie etwa der Alterssicherung oder der passiven Arbeitsmarktpolitik gestaltet sich im intranationalen Vergleich der kantonalen Bildungsausgaben als schwierig, da die Kategorien der konsumtiven und investiven Sozialleistungen in der Bundesstatistik der Schweiz nicht wie im internationalen Vergleich vorliegen. Die Überprüfung von Programmkonkurrenzeffekten die sich aus Ausgaben für Alterssicherung, Gesundheit, passive Arbeitsmarktpolitik oder den Ausgaben für Familien ergeben könnten, muss daher für den Vergleich der Schweizer Kantone entfallen.

Zinslastquote

Finanzierungsbedingungen haben sich neben der Sozialleistungsquote ebenfalls als erklärungskräftige Größe für die Variation der Bildungsausgaben erwiesen. Zunächst bleibt festzuhalten, dass zwischen der Zinslastquote für Staatsverschuldung und der Bildungsausgabenquote ein negativer, statistisch signifikanter Zusammenhang besteht. Je höher die Zinsausgaben, desto niedriger sind die Bildungsausgabenquoten im gesamten Zeitraum der Untersuchungsperiode.¹¹⁸ Eine steigende Zinslastquote scheint demnach den Spielraum für eine ausgabenintensivere Bildungspolitik zu verengen.

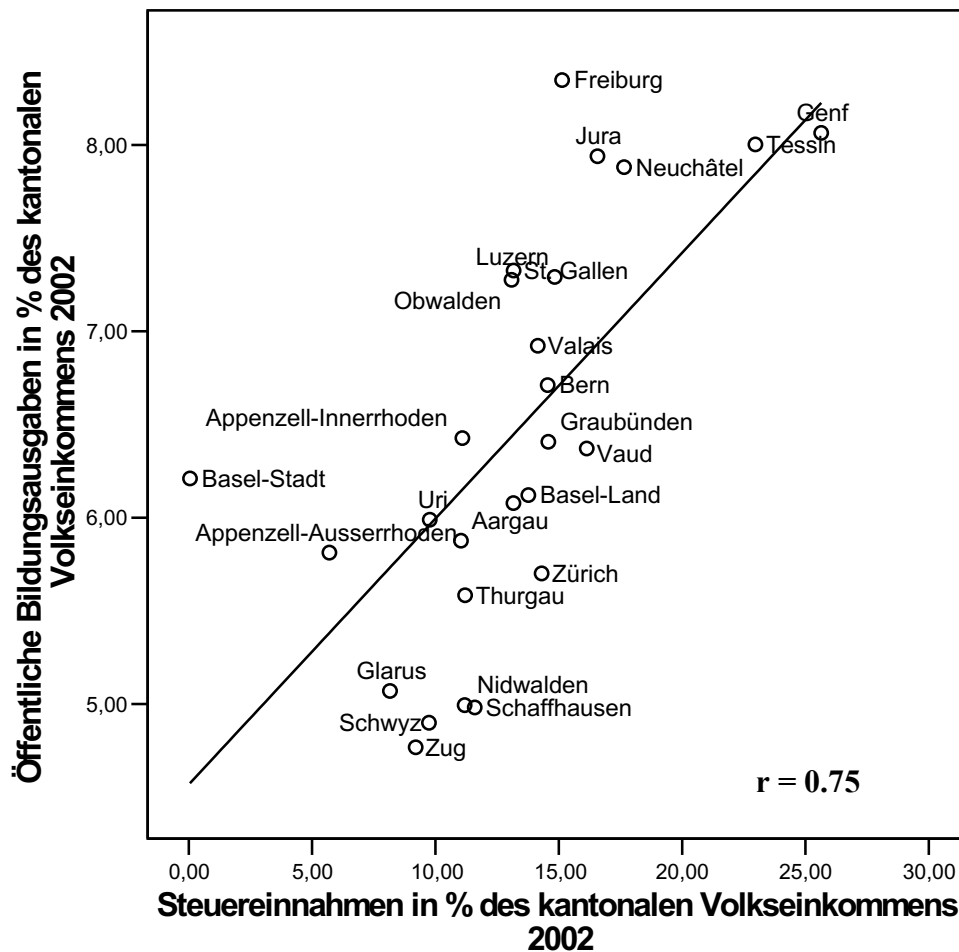
3.5.4 Finanzierungsbedingungen

Steuereinnahmen

Da die Bildungsausgaben in der Schweiz aus dem allgemeinen Steueraufkommen finanziert werden, wurde in den bivariaten und multivariaten Analysen der Einfluss der Steuereinnahmen auf die öffentlichen Bildungsausgaben untersucht. Wie der Abbildung 3.5.5 zu entnehmen ist, ist der Zusammenhang zwischen der Bildungsausgabenquote und dem Anteil der Steuereinnahmen in Prozent am kantonalen Volkseinkommen positiv. Auch in den multivariaten Analysen ist der Einfluss auf die Bildungsausgabenquote positiv und statistisch signifikant. Eine Zunahme des Steueraufkommens erhöht somit den Spielraum für höhere Bildungsausgaben. Hohe Steuereinnahmen verzeichnen Genf, Tessin, Freiburg, Jura und Neuchâtel. Ein stagnierendes bzw. schrumpfendes Steueraufkommen ist dagegen in Appenzell-Ausserrhoden und Basel-Stadt zu beobachten. Ein Steuerverbund wie in Deutschland existiert in der Schweiz nicht, vielmehr herrscht in der Schweiz ein Trennsystem vor, das auf dem Steuerwettbewerb der Kantone aufbaut. Im Gegensatz zu den deutschen Bundesländern kommt den Kantonen eine weitgehende Steuerautonomie zu (Braun 2003: 63).

¹¹⁸ Für die Pro-Schüler-Ausgaben und Pro-Schüler-Ausgaben in Relation zum kantonalen Volkseinkommen pro Kopf ist dieser Zusammenhang statistisch signifikant auf dem 10 Prozentniveau im Zeitraum

Abbildung 3.5.5: Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens und den Steuereinnahmen 2002



Quelle: Eidgenössische Finanzverwaltung, Öffentliche Finanzen der Schweiz, verschiedene Jahrgänge; Bundesamt für Statistik, Statweb; $R=0.43$.

So haben Kantone und Gemeinden das Recht für ihre eigenen Bedürfnisse Steuern zu erheben. Im Rahmen der kantonalen Gesetzgebung können die Gemeinden sogar im eigenen Namen eine eigene Einkommenssteuer erheben. Die lokale Autonomie der Schweizer Gemeinden drückt sich vor allem in diesem Recht aus. Die wichtigsten Steuern der Kantone sind Einnahmen aus der Einkommens- und Vermögenssteuer sowie aus Gewinn- und Kapitalsteuern.¹¹⁹ Die im internationalen Vergleich niedrige Staatsquote

1991-2002. Ohne statistisch signifikanten Einfluss ist die Größe der Steuereinnahmen bei den Pro-Kopf-Bildungsausgaben.

¹¹⁹ Mitunter wird aufgrund der Entwicklung der Einnahmenseite häufig von einer Zentralisierung der Staatstätigkeit gesprochen. Auf der einen Seite kann im Zeitraum 1975 bis 2000 eine Verringerung des Anteils der Kantone und Gemeinden an den gesamten staatlichen Einnahmen festgestellt werden, während der Anteil des Bundes und der Anteil bei den Sozialversicherungen insgesamt zugenommen hat

und der kleine Zentralstaat ist hierbei vor allem auf den Einfluss der direkten Demokratie zurückzuführen, da alle Steuern von Bund¹²⁰, Gemeinden und Kantonen referendumspflichtig sind.

Bundesbeiträge

Die positive Assoziation der Bildungsausgabenquote mit den Bundesbeiträgen zeigt, dass im Rahmen des vertikalen Finanzausgleichs die Bildungsausgaben der Kantone steigen, je höher die Bundesbeiträge sind.¹²¹ Die Bundesbeiträge sind zweckgebundene oder aufgabengebundene Zahlungen, die im Rahmen des Finanzausgleichs die Unterschiede in der Steuerkraft und besondere öffentliche Lasten durch Ausgleichszahlungen kompensieren.¹²² So erhalten die Hochschulkantone wie Neuchâtel, Freiburg, Genf, St. Gallen, das Tessin, Bern, Vaud und Basel-Stadt, die die Studierenden von Nichthochschulkantonen ausbilden, auch die höchsten Bundesbeiträge. Dementsprechend besteht ein statistisch signifikanter und positiver Zusammenhang zwischen den Hochschulausgabenquoten und den Bundesbeiträgen.

Eine weitere Finanzierungsbedingung stellt die Einteilung der Kantone in universitäre und nichtuniversitäre Kantone dar. Für die Bildungsausgabenquote liegt eine positive Assoziation mit der Variable „Hochschulkanton“ vor. Während im Gesamtzeitraum der Zusammenhang ohne statistische Signifikanz bleibt, ist der Effekt in den Unterperioden 1980-1990 und 1991-2002 signifikant positiv.¹²³ Dabei gilt: Die kantonalen Bildungsausgabenquoten fallen umso höher aus, wenn die Kantone zusätzlich zum

(OECD 2002b: 25). Auf der anderen Seite können jedoch auch Entwicklungen in die andere Richtung beobachtet werden. Während in den 1950er Jahren noch 40 Prozent der Staatsangestellten beim Bund beschäftigt waren und nur 30 Prozent bei den Kantonen, so beträgt der Anteil bei den Kantonen mittlerweile 40 Prozent und der beim Bund nur noch 30 Prozent (Linder 1999: 148; Fischer/Beljean/Fivaz 2003: 408).

¹²⁰ Die Bundessteuer ist hierbei nur ein Provisorium, da sie seit ihrer Einführung 1915 nur auf Zeit gewährt und vom Volk und Parlament alle vier Jahre neu zur Abstimmung vorgelegt wird (Braun 2003: 62)

¹²¹ Ebenfalls positiv und statistisch signifikant ist der Einfluss der Bundesbeiträge auf die Pro-Kopf-Bildungsausgaben. Ohne statistische Signifikanz ist der Einfluss der Bundesbeiträge bei den Pro-Schüler-Ausgaben. Für die Pro-Schüler-Ausgaben in Relation zum kantonalen Volkseinkommen pro Kopf ist der Zusammenhang lediglich im Zeitraum 1991-2002 statistisch signifikant.

¹²² Nach Freiburghaus und Buchli hat der Bund über die Bundesbeiträge die Möglichkeit, „[...] die Kantone mittels Geld auch da auf seine Linie zu bringen, wo ihm der Gesetz- und Verfassungsgeber die normativen Kompetenzen vorenthielten.“ (Freiburghaus/Buchli 2004: 38)

¹²³ Für die Pro-Schüler-Ausgaben ist dieser Effekt im Gesamtzeitraum 1980-2002 statistisch signifikant. Die Pro-Schüler-Ausgaben in Relation zum kantonalen Volkseinkommen pro Kopf weisen lediglich in den Unterperioden 1980-1990 und 1991-2002 einen statistischen und positiven Zusammenhang mit der Variable „Hochschulkanton“ auf.

sonstigen Bildungsangebot Hochschulen unterhalten. Die Finanzhilfen verfolgen das Ziel, die Hochschulkantone dazu zu veranlassen eine große Zahl von Ausbildungsplätzen einzurichten bzw. zu erhalten und sie davon abzuhalten einen Numerus Clausus für Studenten von anderen Kantonen einzuführen (Frey/Spillmann 1994). Für den kostenintensiven Studiengang der Medizin wurde in den 1990er Jahre mittlerweile jedoch der Numerus Clausus eingeführt. Da der Bund über wenige Kompetenzen verfügt die Kantone zu einem bestimmten Verhalten zu zwingen, ist es im Laufe der Zeit zu einer „Politik der finanziellen Anreize des Bundes“ gekommen (Braun 2003: 63), über die der Bund auf das Handeln der Kantone Einfluss zu nehmen versucht. Über Subventionen und Transferzahlungen versucht der Bund dabei die Beiträge mit Auflagen und Vorgaben an die Kantone hinsichtlich des Vollzugs bestimmter Aufgaben zu binden (Halbeisen/Lechner 1994). Braun spricht aufgrund der Bundesbeiträge von einer Mischung aus Trennsystem bei der Einnahmenseite und von einem Verbundsystem auf der Ausgabenseite, deren Mischung vor allem aus dem Prinzip der Nichtzentralität resultiert (Braun 2003: 63). Das stark auf zweckgebundene Ausgleichszahlungen beruhende Finanzausgleichssystem, hat dabei zu einer unübersichtlichen Aufgaben- und Finanzierungsverflechtung geführt, so dass die Kosten für zahlreiche kantonale Aufgaben nicht mehr von den Kantonen alleine finanziert werden, sondern im Verbund mit dem Bund. Manche Beobachter sprechen hierbei sogar von einer schleichender Zentralisierung der Entscheidungskompetenzen und der Abstufung der Kantone als Vollzugsorgane (Fischer/Beljean/Fivaz 2003: 409).

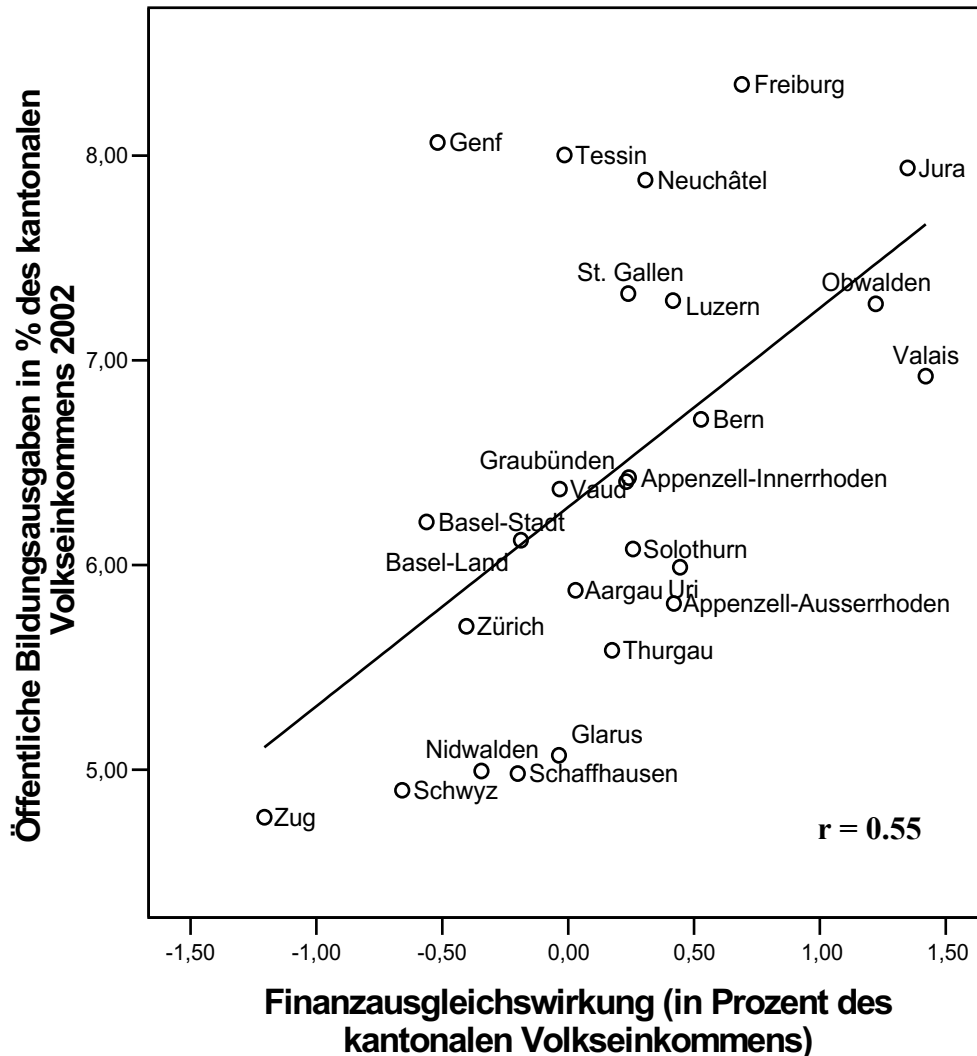
Finanzausgleichswirkung

Die Finanzausgleichswirkung gehört neben den Bundesbeiträgen ebenfalls zu den Bestimmungsfaktoren der Bildungsausgaben. Im Rahmen des vertikalen Finanzausgleichs zwischen Bund und Kantonen erhalten die Kantone Anteile an den Bundeseinnahmen.¹²⁴ Je höher dieser Finanzausgleichssaldo, sprich je mehr die Kantone aus dem Finanzausgleich erhalten, desto höher sind die Bildungsausgabenquoten (Abbildung

¹²⁴ Dazu gehören Einnahmen aus der direkten Bundessteuer, den Treibstoffzöllen, der Quellensteuer auf Kapitalerträge und den Nationalbankgewinnen (Freiburghaus 2002: 376).

3.5.6).¹²⁵ Der Finanzausgleich führt dazu, dass ärmere Kantone gemessen an ihrer Wirtschaftskraft überdurchschnittlich in das Bildungswesen investieren, die Grundlagen dafür bilden die Finanzmittel, die den Kantonen im Rahmen des Finanzausgleichs zur Verfügung gestellt werden.

Abbildung 3.5.6: Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens und der Finanzausgleichswirkung 2002



Quelle: Eidgenössische Finanzverwaltung, Öffentliche Finanzen der Schweiz, verschiedene Jahrgänge; Bundesamt für Statistik, Statweb; $R^2 = 0.14$.

¹²⁵ Während der Einfluss des Finanzausgleichssaldo auf die Pro-Schüler-Ausgaben nicht die notwendigen Kriterien der statistischen Signifikanz erfüllt, ist dieser auf dem 10-Prozentniveau positiv assoziiert mit den Pro-Schüler-Ausgaben in Relation zum kantonalen Volkseinkommen pro Kopf. Ohne Einfluss, wenn auch mit positiven Vorzeichen ist die Finanzausgleichswirkung auf die Pro-Schüler-Ausgaben.

Finanzschwache Kantone wie Jura und Freiburg sind mit den Mittel aus dem Finanzausgleich in der Lage, Bildungseinrichtungen zu unterhalten, die sie aus eigener Kraft nicht finanzieren könnten. Dass der Kreis der Zahler nicht mit dem der Nutzer zusammenfällt, zeigt die negative Assoziation der Bildungsausgabenquote mit dem Finanzkraftindex. Die Kosten, die den finanzstarken Kantonen durch den Finanzausgleich entstehen, machen sich in unterdurchschnittlichen hohen Bildungsausgaben bemerkbar, zu denen mit Ausnahme von Genf die finanzkräftigen Kantone gehören.

Das Transfersystem der Schweiz ist vor allem ein vertikales Transfersystem zwischen dem Bund und den Kantonen, ein horizontaler (interkantonal) Finanzausgleich fehlt dagegen weitgehend. Ausnahme hierbei bilden die Ausgleichszahlungen der Nidhochschulkantone an die Kantone, die Hochschulen unterhalten.¹²⁶ Unterschieden werden die Finanztransfer in „frei verfügbare Beiträge“, zweckgebundenen Globalsubventionen und „spezifischen Subventionen“ (Frey/Spielmann 1994).¹²⁷ Die frei verfügbaren Beiträge bilden die Kantonsanteile an den Bundeseinnahmen. Unter die spezifischen zweckgebundenen Subventionen, die rund 65 Prozent der Bundestransfers ausmachen, fallen die Finanzhilfen und die Abgeltungen.¹²⁸ Das Transfervolumen zwischen Bund und Kantone belief sich 1999 auf 15,5 Milliarden Franken, davon entfielen auf die Finanzhilfen und Abgeltungen an die Kantone 10,1 Milliarden Franken. Die Kantonsanteile an den Bundeseinnahmen und Gewinne der Nationalbank, die den Kantonen zweckfrei zufließen, machten dabei 3,3 Milliarden aus. Die Transfers der Kantone an den Bund, die die Kantonsbeiträge an die Sozialwerke des Bundes umfassen, betragen 1999 2,1 Milliarden Franken (Fischer/Beljean/Fivaz 2003: 410).

Die Transferbeiträge des Bundes an die Kantone hängen von der Finanzkraft der Kantone ab, deren Berechnungsmethode im Berichtszeitraum das Volkseinkommen pro Kopf, die Steuerkraft, die Steuerbelastung und den Anteil von Berggebieten erfasst.¹²⁹

¹²⁶ Horizontale Ausgleichszahlungen existieren neben der Hochschulfinanzierung auch in der Krankenhausfinanzierung (Gerlinger 2003).

¹²⁷ Eine gesetzliche Regelung erhielt der Finanzausgleich 1958 mit der Aufnahme des Finanzausgleichsartikels (Art. 42) in die Bundesverfassung und dem „Bundesgesetz über den Finanzausgleich unter den Kantonen“ (Frey/Spillmann 1994).

¹²⁸ Abgeltungen sind Zahlungen des Bundes an die Kantone, für Aufgaben, die diese im Auftrag des Bundes erfüllen (Frey/Spillmann 1994: 9).

¹²⁹ Der so ermittelte Finanzkraftindex reichte im Jahr 2002 von 34 in Jura bis 160 in Zürich. 30 Prozent vom Bruttoertrag der Bundessteuer fließen den Kantonen zu, wovon 10 Prozent für den Finanzausgleich der Kantone zu verwenden sind (Artikel 41 der Bundesverfassung). Vom Nettoertrag der Verrechnungssteuer fließen den Kantonen 10 Prozent zu, wovon 5 Prozent ebenfalls im Finanzausgleich auf die Kantone verteilt werden. Die direkten Finanzausgleichszahlungen im Rahmen des Finanzausgleichs machen

Aufgabe des vertikalen Finanzausgleichs ist es, kantonale Disparitäten zu verhindern, jedoch nicht die Gleichheit der finanziellen Leistungsfähigkeit der Kantone herzustellen (Braun 2003: 80; Fischer/Beljean/Fivaz 2003: 408). Obwohl ein horizontaler Finanzausgleich mit Ausnahme in der Hochschul- und Krankenhausfinanzierung weitgehend fehlt, haben die vertikalen Finanztransfers eine starke horizontale Ausgleichswirkung. Zu den Kantonen, die von den starken Ausgleichswirkungen profitieren, gehören Jura, Valais, Obwalden, Freiburg, Bern, Luzern, Neuchâtel, St. Gallen, Appenzell-Ausserrhoden, Thurgau, Uri, Appenzell-Innerrhoden, Graubünden und Solothurn. Die Kantone Jura und Uri können dabei ihre eigenen Ausgaben zu mehr als die Hälfte aus den Kantonseinnahmen des Finanzausgleichs finanzieren. Zu den Verlierern gehören dagegen Zug, Schwyz, Basel-Stadt, Genf, Zürich, Nidwalden, Basel-Land, Schaffhausen, Glarus, Aargau, und Vaud. Mit mehr als 80 Prozent stammen die Einnahmen von Zürich, Genf, Basel-Land und Basel-Stadt aus eigenen Steuern und Abgaben. Im Vergleich zu Deutschland bleibt jedoch festzuhalten, dass die Summe, die für den Finanzausgleich ausgegeben werden, weniger bedeutsam sind und nicht im vergleichbaren Maße die nivellierenden Wirkungen des deutschen Finanzausgleichs erreicht (Feld 2004: 25f.; Wolf 2005, 2006). Weniger als ein Drittel der Einnahmen stammt im kantonalen Durchschnitt aus Bundesmitteln.¹³⁰

3.5.5 Politisch-institutionelle Faktoren

Politisch-institutionelle Rahmenbedingungen des politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesses tragen auch zur Erklärung der unterschiedlichen kantonalen Bildungsausgaben bei. Als relevant erwiesen sich in der Wohlfahrtsstaatsforschung die

rund ein Viertel des Volumens aus, der Rest ist zweckgebunden. Um die Mittel aus den zweckgebundenen Zahlungen zu erhalten, müssen die Kantone eigene Ausgaben tätigen. Die zweckgebundenen Zahlungen werden ebenso nach dem Finanzkraftindex an die Kantone verteilt. Gerade die zweckgebundenen Ansätze führen nach Meinung einiger Autoren zu Fehlanreizen, da die Kantone Leistungen durchführen, die eigentlich für sie nicht prioritär sind. Zum Finanzausgleich vgl. Braun 2003, Feld/Schaltegger 2002, Fischer et al. 2003, Renzsch 2000, Schaltegger 2003a, 2003b, Schaltegger/Frey 2003.

¹³⁰ Als Ursache macht Braun hierfür aus, dass in der Schweiz weniger das in Deutschland vorherrschende Prinzip der Gleichheit bzw. seit den 1990er Jahren der Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse, sondern die Bereitstellung finanzieller Mittel zur Befriedigung der grundlegenden Bedürfnisse der Bevölkerung und damit die Garantie der Eigenständigkeit im Vordergrund des Finanzausgleichs steht (Braun 2003: 82). Zum Finanzausgleich vgl. Feld/Schaltegger 2002, 2004. Einem Neuzuschnitt des Finanzausgleichs

Ausgestaltung der Direktdemokratie, das Ausmaß der Dezentralisierung und die Art der Entscheidungsfindung auf die Sozialausgaben (Schmidt 2000b; Vatter/Freitag 2002). Während Letzteres in Form der Konsensdemokratie das sozialstaatliche Engagement begünstigt, zählen direktdemokratische Beteiligungsrechte und der Föderalismus zu den institutionellen Vetospielern, die das staatliche Engagement zügeln können (Tsebelis 2000).

Fiskalische Dezentralisierung

Ein unterschiedliches Ausmaß an Dezentralisierung und lokaler Autonomie der Gemeinden kann im interkantonalen Vergleich zur Erklärung der Bildungsausgabenvariation beitragen. Im Vergleich der Schweizer Kantone ist ein negativer Effekt der Dezentralisierung auf die Bildungsausgabenquote zu beobachten.¹³¹ Wie wir im OECD-Vergleich der 28 Mitgliedstaaten in Kapitel 4 noch sehen werden, ist im internationalen Vergleich der Bildungsausgaben ein hoher Dezentralisierungsgrad mit hohen öffentlichen Bildungsausgaben assoziiert. Auch im Fall der USA konnte ein positiver Effekt der Dezentralisierung auf die öffentliche Bildungsfinanzierung beobachtet werden (Bussemeyer 2006). Die Befunde der multivariaten Analysen zu den Schweizer Kantonen bestätigen dagegen die Ökonomische Theorie des Föderalismus, wonach eine hohe Dezentralisierung in den Kantonen zu einer zurückhaltenden Staatstätigkeit führt (Kirchgässner/Pommerehne 1996; Oates 1972, 1999; Rodden/Wibbels 2002; Tiebout 1956). So ist der Dezentralisierungsgrad der Kantone, gemessen als Anteil der Gemeindeausgaben an den Ausgaben der Kantone und Gemeinden für alle Verwaltungsbereiche negativ mit der Bildungsausgabenquote assoziiert. Das Gemeinwesen in der Schweiz mit seinen dezentralen Entscheidungs- und Finanzierungs Kompetenzen und mit seinem inhärenten Wettbewerb zwischen den Kantonen und Gemeinden¹³² führt entgegen den

stimmte am 28. November 2004 das Schweizer Stimmvolk zu. Die Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgaben zwischen Bund und Kantonen (NFA) tritt voraussichtlich am 1. Januar 2008 in Kraft.

¹³¹ Negativ ist dieser Effekt ebenfalls bei den Bildungsausgaben pro Schüler und pro Schüler in Relation zum kantonalen Volkseinkommen pro Kopf.

¹³² Braun begründet seine Unterscheidung zwischen dem schweizerischen und dem deutschen Föderalismus mit folgender Annahme: „Der „dezentrale Föderalismus“ der Schweiz und der „unitarische Bundesstaat“ der Bundesrepublik erklären sich aus der unterschiedlichen Art und Weise wie der Konflikt zwischen Zentrum und Peripherie, zwischen Einheit und Vielfalt gelöst wurde: die Kantone der Schweiz wählten die Autonomie und Nicht-Zentralisierung zur Bewahrung ihrer Identität, während die Länder der

Befunden des internationalen Vergleichs im kantonalen Vergleich der Bildungsausgaben zu einer zurückhaltenden Staatstätigkeit im Bildungswesen. Je höher der Grad an Gemeindeautonomie im Bereich der Bildungsfinanzierung ist, desto niedriger sind die kantonalen Bildungsausgaben. Dagegen führt eine zentrale Entscheidungsstruktur zu höheren Bildungsausgaben.

Der Index zur lokalen Gemeindeautonomie von Frey und Stutzer (Frey/Stutzer 2002a, 2002b)¹³³ für alle öffentlichen Ausgabenbereiche bestätigt den negativen Einfluss des Dezentalisierungsgrades in allen vier abhängigen Größen. Der Überbietungswettbewerb zwischen den Gebietskörperschaften führt somit im intranationalen Vergleich der Schweizer Bildungsausgaben zu niedrigen öffentlichen Bildungsausgaben.

Die Annahme des Ökonomischen Föderalismus, wonach Bürger und Unternehmen diejenigen Gebietskörperschaften als Wohnort bzw. Standort auswählen, die die von ihnen gewünschten Leistungen zu einer akzeptablen Steuerbelastung bereitstellen, nimmt auch auf die Höhe der Bildungsausgaben einen Einfluss. Wie im vorherigen Kapitel 3.5.4 dargestellt, gehen höhere Bildungsausgaben mit einem höheren Steueraufkommen einher. In einem dezentralen Gemeinwesen jedoch, in dem der Bürger bzw. die Unternehmen ein geringes Interesse an einer zu hohen Steuerbelastung haben, führt ein hoher Dezentalisierungsgrad in Verbindung mit einer weit ausgebauten Direktdemokratie, auf deren Wirkung der nächste Abschnitt eingeht, zu insgesamt niedrigeren öffentlichen Bildungsausgaben.

Direktdemokratie

Der Willensbildungs- und Entscheidungsprozess in der Schweiz hat zur Folge, dass kein Akteur ohne Abstimmung mit anderen Akteuren wirksam tätig werden kann. Auf die Bildungsausgaben bezogen scheint die Nutzung direktdemokratischer Verfahren einen Unterschied in der öffentlichen Bildungsfinanzierung zu machen. Je häufiger direktdemokratische Rechte dabei genutzt werden, gemessen an der jährlichen Anzahl der

Bundesrepublik die Strategie der Kontrolle und Teilhabe an bundespolitischen Entscheidungen voranstellten.“ (Braun 2003: 58f.)

¹³³ Hoch ist die lokale Autonomie der Kantone nach Frey und Stutzer in Schaffhausen, Zug und Obwalden, niedrig dagegen in Jura, Neuchâtel und Genf.

durchgeführten Finanzreferenden und der Referenden im Bildungsbereich, desto niedriger sind die öffentlichen Bildungsausgaben. Hierbei könnte es sich jedoch auch um eine Scheinkorrelation handeln, daher wurden in den multivariaten Analysen weitere Prüfgrößen zum Einfluss der Direktdemokratie auf die öffentlichen Bildungsausgaben getestet. Die Existenz des obligatorischen Finanzreferendums nimmt den multivariaten Analysen zufolge einen negativen Einfluss auf die öffentliche Bildungsausgabenquote. Für den Zeitraum 1991-2002 lassen sich niedrigere Bildungsausgaben beobachten, wenn laut Verfassung bei Ausgabenerhöhungen ein obligatorisches Referendum vorgesehen ist.¹³⁴ Auch der direktdemokratisch-dezentralisierte Demokratietypus (Vatter 2002a) ist ebenfalls negativ mit der Bildungsausgabenquote assoziiert (Tabelle 6.5.5 (Anhang)). Kantone direktdemokratisch-zentralisierter wie direktdemokratisch-dezentralisierter Prägung weisen insgesamt niedrigere Bildungsausgaben auf, als Kantone mit einem repräsentativ-konkordanten Demokratietyp. Der Demokratieindex zur Offenheit der Kantone gegenüber direktdemokratischen Instrumenten nach Stutzer und Frey ist ebenso negativ assoziiert mit der öffentlichen Bildungsausgabenquote (Stutzer 1999, Frey/Stutzer 2000b).¹³⁵ Die niedrigsten Hürden für eine direktdemokratische Beteiligung der Bürger in Finanzfragen verzeichnen die Kantone Schaffhausen, Schwyz, Solothurn, Thurgau und Uri. Hohe Hürden für Finanzreferenden sehen vor allem die Kantone Genf, Wallis, Freiburg, Waadt und das Tessin vor.

Auf kantonaler Ebene ist die direkte Demokratie bedeutend stärker als auf Bundesebene ausgebaut. Mittels der Verfassungs- und Gesetzesinitiative sowie des Gesetzes- und Finanzreferendums verfügen die Schweizer Bürger in den Kantonen über weitreichende Einflussmöglichkeiten (Trechsel/Serdült 1999). Der Zugang zu diesen direktdemokratischen Instrumenten fällt jedoch je nach Kanton unterschiedlich aus.¹³⁶ Be-

¹³⁴ Ohne statistisch signifikanten Einfluss bleiben die Prüfgrößen der Direktdemokratie auf die Bildungsausgaben pro Schüler und pro Schüler in Relation zum kantonalen Volkseinkommen pro Kopf. Negativ ist der Zusammenhang zwischen dem direktdemokratisch-dezentralisierten Demokratietypus und den Pro-Kopf-Bildungsausgaben. Die weiteren Prüfgrößen zur Direktdemokratie erreichen bei den Pro-Kopf-Bildungsausgaben nicht das erforderliche statistische Signifikanzniveau.

¹³⁵ Berechnet werden die Indizes auf Grundlage des a) Verfassungs- und Gesetzesinitiativrechts, b) Gesetzesreferendumsrechts, c) Finanzreferendumsrechts. Für die Beurteilung der direktdemokratischen Beteiligungsmöglichkeiten verwenden Stutzer und Frey eine Skala von eins bis sechs, wobei gilt, dass je höher der Index ausfällt, desto einfacher können die Bürger in den Kantonen ein Finanzreferendum ergreifen.

¹³⁶ Germann kritisiert hierbei die alleinige Unterscheidung zwischen direktdemokratischen und repräsentativen Entscheidungsverfahren. Vielmehr bestehen nach Germann am Beispiel der Schweizer Kantone beträchtliche Unterschiede zwischen den Kantonen in der Existenz fakultativer und obligatorischer Finanzreferendum, die nicht in allen Kantonen zur Anwendung kommen, und in der unterschiedlichen

trächtliche Unterschiede bestehen etwa in der Anzahl der notwendigen Unterschriften um ein Referendum oder eine Initiative¹³⁷ in Gang zu setzen, wie der Zeitvorgabe für die Sammlung der Unterschriften oder auch ab welcher Ausgabenhöhe ein Finanzreferendum möglich ist. Über weitgehende Initiativ- und Referendumsformen und über eine traditionsreiche Kultur der direkten Demokratien verfügen dabei die deutschsprachigen Kantone, während in den französischsprachigen Kantonen und im Tessin das repräsentative Demokratiemodell stärker ausgeprägt ist (Linder 1999; Lutz/Strohmann 1998; Trechsel 2000). Die Häufigkeit des Gebrauchs der Volksrechte hängt hierbei jedoch nicht unbedingt von der Höhe der Hürden ab, wie Untersuchungen von Vatter zeigen konnten (Vatter 1997: 767). Soziokulturelle und politische Faktoren nehmen auf die Intensität der direkten Demokratie einen größeren Einfluss als institutionelle oder ökonomische Einflüsse. Vor allem die städtischen Kantone erweisen sich als „Zentren intensiver Direktdemokratie“ (Linder 2002: 114). Die Bürger in den Kantonen Basel-Stadt, Bern oder Neuchâtel ergreifen weitaus häufiger das Instrument der Referenden als es die formalen Kriterien für die Nutzung vermuten lassen würden. Je größer der Bevölkerungsanteil, je stärker der Dienstleistungssektor, je höher der Urbanisierungsgrad und je größer die Anzahl der Regierungsparteien und ihre Polarisierung, desto intensiver wird von den Volksrechten Gebrauch gemacht. In den Landkantonen mit ihrer homogenen Bevölkerungsstruktur werden dagegen Referenden und Initiativen weniger genutzt.

Studien von Freitag, Vatter und Müller zufolge, ist die bremsende Wirkung der Direktdemokratie nicht über alle direktdemokratischen Instrumente hinweg auszumachen. Während Finanzreferenden bremsend auf die Staatstätigkeit wirken, zeigt sich bei den Volksinitiativen der gegenteilige Befund. So führen Volksinitiativen eher zu einer Ausweitung von Staatstätigkeit. Während die obligatorischen und fakultativen Referenden die Verhinderung einer Parlamentsvorlage im Sinne haben, geht es bei der Volksinitiative vor allem um die nachfolgenden Veränderungen von Parlamentsentscheidun-

Festlegung der notwendigen Unterschriftenquoten (Germann 1998: 25). Anstatt auf die reine Existenz formaler direktdemokratischer Instrumente zu blicken, müsste vielmehr der Gebrauch der Direktdemokratie mitberücksichtigt werden. Trechsel konnte zeigen, dass zwischen dem formalen Ausprägungsgrad direktdemokratischer Institutionen und der effektiven Nutzung dieser Institutionen in den Kantonen kein systematischer Zusammenhang besteht. Vgl. auch Trechsel/Serdült 1999; Trechsel 2000.

¹³⁷ Die Unterscheidung zwischen Referendum und Initiative hat als Kriterium, wer der Verfasser des Textes ist, das zur Abstimmung dem Volk vorgelegt wird. Ist der Verfasser die Volksvertretung, so handelt es sich um ein Referendum, eine Initiative entstammt dagegen aus der Feder der Stimmberechtigten (Trechsel 2000: 7).

gen. Die Bürger haben mit der Volksinitiative die Möglichkeit Entscheidungen der Parlamente mit einer erfolgreichen Volksabstimmung zu verhindern und damit zu einer teilweisen oder totalen Revision der Entscheidungen anzuregen. Hierbei wird mittels der Volksbegehren der Staat häufig zur Erfüllung neuer Aufgaben verpflichtet, was gleichzeitig zu einer höheren Staatsintervention und höheren Steuereinnahmen zur Finanzierung einer ausgedehnten Staatstätigkeit führt. Wagschal konnte in diesem Zusammenhang zeigen, dass ein Mehr an direktdemokratischer Beteiligung zu höheren Steuer- und Abgabensätzen führt (Wagschal 1997: 224).

Verstärkt werden diese Effekte zudem durch die Tatsache, dass die Volksinitiative stärker von der politischen Linken genutzt wird als von fiskalpolitisch konservativen Bürgern. So versuchen linke Parteien mit Hilfe der Volksbegehren staatsinterventionistische und sozialpolitische Forderungen durchzusetzen, für die sie jedoch oft keine Mehrheit finden (Wagschal/Obinger 2000; Vatter 2002a: 280). Daher lassen sich in einer Reihe von Studien die alleinige negative Wirkung direktdemokratischer Instrumente nicht bestätigen. Eher zeigen sich mit der Volksinitiative eine expansive Wirkung direktdemokratischer Volksrechte (Cambreco 1998; Farnham 1990; Matsusaka 1995). Jedoch konnten Freitag, Vatter und Müller mittels quantitativer Auswertungen belegen, dass das Finanzreferendumsrecht eine größere Wirkung auf die Staatstätigkeit ausübt, als es bei der Volksinitiative der Fall ist (Freitag/Vatter/Müller 2003).

Insgesamt kann für den intrastaatlichen Vergleich der öffentlichen Bildungsausgaben Folgendes festgehalten werden: Der negative Zusammenhang zwischen der Bildungsausgabenquote und direktdemokratischen Beteiligungsrechten stützt politikwissenschaftliche Analysen zu den bremsenden Auswirkungen direktdemokratischer Instrumente auf die Staatstätigkeit (Abromeit/Pommerehne 1992; Wagschal 1997; Freitag/Vatter/Müller 2003). Die bremsenden Wirkungen direktdemokratischer Institutionen im Bereich der Sozialpolitik, wie sie etwa Wagschal und Obinger beobachten konnten (Obinger 1998b; Wagschal 1997; Wagschal/Obinger 2000) scheinen auch in der Schweizer Bildungspolitik ihre Auswirkungen zu zeigen, so dass auch in der Bildungspolitik die direktdemokratischen Instrumente überwiegend von Interessengruppen benutzt werden, die für eine Zügelung des Staates eintreten. Die Summe der institutionellen Mehrheitsbegrenzer, die der Schweiz im internationalen Vergleich einen hohen „Vetospielerindex“ beschert (Schmidt 2000a: 352), zeigt somit im interkantonalen Vergleich ihre Auswirkungen.

3.5.6 Parteiendifferenz

Einen weiteren Erklärungsbeitrag für die Bildungsausgaben liefert als fünfte Theorie- schule die Parteiendifferenzlehre. Der Parteiendifferenzhypothese zufolge formen die jeweiligen Parteien die Präferenzen ihrer Wählerschaft in politische Programme um und prägen dementsprechend ihre Regierungstätigkeit (Hibbs 1977). In der vergleichenden Politikwissenschaft geht die Regierungsbeteiligung von Linksparteien mit höheren Bil- dungsausgaben einher (Castles 1999; Hega 1999b; Schmidt 1980, 2002a). Studien zu den kantonalen Bildungsausgaben konnten jedoch keinerlei Parteeffekte auf die Bil- dungsausgaben beobachten (Freitag/Bühlmann 2003).¹³⁸ Als gewinnbringend hat sich in der vorliegenden Analyse erwiesen, den Einfluss der Schweizer Parteien nicht entlang einer eindimensionalen Links-Rechts-Skala zu messen, sondern, ähnlich dem Vorgehen im internationalen Vergleich (Kapitel 4), als Indikator der Regierungszusammenset- zung, die Parteien nach unterschiedlichen Parteifamilien einzuordnen. Aufgrund der Proportionalwahl des Bundesrates, der Vetomöglichkeiten durch die direkte Demokratie und vor allem mangels Variation der Zusammensetzung¹³⁹ macht die parteipolitische Zusammensetzung der Regierung auf Bundesebene kaum Unterschiede in der Regie- rungspraxis und der Staatstätigkeit. Der Parteienwettbewerb ist in der Schweiz auf Bun- desebene derart eng begrenzt, dass die Parteiendifferenztheorie dort kaum eine Rolle spielt (Obinger 1998b: 42). In der Bildungspolitik, die vornehmlich auf kantonaler bzw. kommunaler Ebene stattfindet, scheinen Parteeffekte jedoch eine Rolle zu spielen. Festzuhalten ist zunächst, dass die kantonalen Regierungen mehrheitlich von den vier großen Parteien dominiert werden, die auch auf Bundesebene die Regierung bilden. Im Einzelnen sind dies die Christlichdemokratische Volkspartei (CVP), die Freisinnig- demokratische Partei (FDP), die Sozialdemokratische Partei (SPS) und die Schweizeri-

¹³⁸ Freitag und Bühlmann untersuchten den Einfluss der Parteien entlang der Skala linke Regierungsparteien versus christdemokratische Parteien (Freitag/Bühlmann 2003). Unter die linken Parteien wurden von den Autoren sowohl die sozialdemokratischen als auch die grünen und kommunistischen Parteien gefasst. In der vorliegenden Analyse werden diese Parteifamilien dagegen getrennt voneinander betrach- tet.

¹³⁹ Nach der sogenannten "Zauberformel" wird der Bundesrat nach sprachlichen und regionalen Proporzkriterien besetzt. In den Jahren 1959 bis 2003 setzte sich der Bundesrat aus den gleichen vier Parteien zusammen. Mit jeweils 2 Mandaten für die Christlichdemokratische Volkspartei (CVP), Freisinnig-demokratische Partei (FDP) und Sozialdemokratische Partei (SPS) und einem für die Schweizerische Volkspartei (SVP) sind nach den Wählerstimmen die vier größten Parteien im Bundesrat vertreten. Die Wahl des SVP-Vorsitzenden Christoph Blocher in den Bundesrat am 10. Dezember 2003 modifizierte erstmals die Zauberformel. Die CVP musste dabei ein Mandat an die SVP abgeben.

sche Volkspartei (SVP). In einzelnen Kantonen konnten im Untersuchungszeitraum 1980-2002 zeitweilig auch grüne und kommunistische Parteien Regierungssitze erlangen.

Parteieneffekte lassen sich für den Gesamtzeitraum von 1980-2002 für die Regierungsbeteiligung konservativer und grüner Parteien beobachten. Je größer die Regierungsbeteiligung konservativer Parteien, zu denen nach Vatter die Schweizerische Volkspartei zählt (Vatter 2002a), desto geringer die Bildungsausgabenquote. Eine grüne Regierungsbeteiligung wirkt sich dagegen insgesamt positiv auf die Bildungsausgabenquote auf.¹⁴⁰ Die sozialdemokratische Regierungsbeteiligung ist für den Gesamtzeitraum mit der Bildungsausgabenquote lediglich auf dem 10-Prozentniveau statistisch signifikant. Für die Unterperioden 1980-1990 und 1991-2002 können wir jedoch eine hohe statistische Signifikanz beobachten. Dabei gilt: Je höher die Regierungsbeteiligung sozialdemokratischer Parteien, sprich je stärker die Sozialdemokratische Partei der Schweiz (SPS) an der Regierung beteiligt ist, desto höher die Bildungsausgabenquoten. Im intranationalen Vergleich der Schweizer Kantone bestätigen sich somit die Befunde aus dem internationalen Vergleich der öffentlichen Bildungsausgaben. Während konservative Parteien bremsend auf die öffentliche Bildungsfinanzierung wirken, nehmen die öffentlichen Bildungsausgaben unter sozialdemokratischen Parteien zu.¹⁴¹ Für den kantonalen Vergleich der Bildungsausgaben kann auch ein grüner Parteeffekt nachgewiesen werden. Je stärker grüne Parteien an der Regierung beteiligt waren, desto höher waren auch die kantonalen Bildungsausgaben. Liberale Parteeffekte lassen sich lediglich für den Zeitraum 1980-1990 beobachten. Je größer die Regierungsbeteiligung von liberalen Parteien in diesem Zeitraum, desto niedriger sind die Bildungsausgaben. Die liberalen Parteien in der Schweiz stehen damit nicht nur in der Sozial- sondern auch in der Bildungspolitik für die Zügelung des Staates.

¹⁴⁰ Der statistisch positive Zusammenhang der Bildungsausgabenquote mit der Regierungsbeteiligung grüner Parteien spiegelt vor allem die Verhältnisse in den 1990er Jahren wider. In einer Vielzahl der Kantone erlangten grüne Parteien, allen voran die Grüne Partei der Schweiz (GPS), in den 1990er Jahren zeitweilig einen Regierungssitz. Besonders lang waren Grüne Parteien in Vaud (1994-2002), Zug (1990-2002) und Zürich (1993-2002) an der Regierung beteiligt.

¹⁴¹ Ohne statistisch signifikanten Einfluss ist die Regierungsbeteiligung konservativer, christdemokratischer und liberaler Parteien in Modellspezifikationen mit Länder- und Periodendummies („Fixed-Effects“). Lediglich für die sozialdemokratischen Parteien lässt sich in Spezifikationen mit Periodendummies und in solchen die sowohl Perioden- als auch Länderdummies einschließen ein positiver Zusammenhang mit der Bildungsausgabenquote feststellen.

Die christdemokratische Regierungsbeteiligung ist auf dem 10 Prozentniveau positiv mit der Bildungsausgabenquote assoziiert. Während im internationalen Vergleich der Bildungsausgaben von den christdemokratischen Parteien im Sample der 28-OECD-Staaten ein negativer Effekt auf die Höhe der Bildungsausgaben ausgeht, gehören die christdemokratischen Parteien in der Schweiz zu den Parteien, die verstärkt in Bildung investieren. Der internationale Vergleich der Sozialausgaben lehrt, dass die christdemokratischen Parteien zu den sozialpolitisch engagierten Parteien gehören, so dass eine höhere Regierungsbeteiligung christdemokratischer Parteien mit höheren Sozialausgaben einhergeht (Schmidt 2001). Das ausgabenfreundliche Verhalten christdemokratischer Parteien in der Sozialpolitik, trifft auch für die christdemokratischen Parteien im intranationalen Vergleich in der Bildungspolitik zu. Besonders dominant ist die Christdemokratische Volkspartei mit mehr als 50 Prozent der Regierungssitze in Appenzell-Innerrhoden, Nidwalden, Obwalden, Uri, Valais, Schwyz und Luzern. In den übrigen Kantonen können wir dagegen stärker fragmentierte Mehrparteiensysteme antreffen.

3.5.7 Frauenerwerbsquote

Die Frauenerwerbsquote gehört ebenfalls zu den Bestimmungsfaktoren der kantonalen Bildungsausgaben. Zwischen der Bildungsausgabenquote und der Frauenerwerbsquote liegt ein positiver Zusammenhang vor. Je höher die beruflichen Teilhabechancen von Frauen, desto höher auch die kantonalen Bildungsausgaben.¹⁴² Aus theoretischer Sicht handelt es sich bei diesem Zusammenhang wahrscheinlich um eine starke Wechselbeziehung. Die Lehre vom „frauenfreundlichen Wohlfahrtsstaat“ (Hernes 1989), die das Streben nach Chancengleichheit in Beruf und Ausbildung in den Blickpunkt nimmt, leistet auch für die Bildungsfinanzierung einen Erklärungsbeitrag. Offenbar bietet ein ausgebautes Bildungswesen für Frauen weit reichende Möglichkeiten einer Erwerbstätigkeit nachzukommen, vor allem im Vor- und Grundschulsektor. Als Wählerinnen haben Frauen ein hohes Interesse an einem ausgebauten Bildungswesen, so dass eine hö-

¹⁴² Ohne statistische Signifikanz, wenn auch mit positivem Vorzeichen ist der Einfluss der Frauenerwerbsquote auf die Bildungsausgaben pro Schüler und pro Schüler in Relation zum kantonalen Volkseinkommen pro Kopf.

here Bildungsfinanzierung durch die wechselseitige Beziehung zwischen Bildungsfinanzierung und Frauenerwerbsbeteiligung angetrieben wird. Die steigende Erwerbsbeteiligung der Frauen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt ging vor allem mit dem Ausbau des Dienstleistungssektors seit dem Ende der 1980er Jahre einher (Wanner 2003: 22). Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes der Schweiz hat sich die Erwerbsquote der Frauen im Dienstleistungssektor im Vergleich zu 1960 von 33 Prozent auf 44 Prozent 1999 erhöht. Die Erwerbsarbeit der Frauen konzentriert sich in der Schweiz vor allem auf den Dienstleistungsbereich, der 1999 eine Frauenerwerbsquote von 50,3 Prozent aufwies (BFS 2003: 153). Der Dienstleistungsbereich, zu dem auch das Bildungswesen zählt, bietet demnach für die Frauen in der Schweiz weit reichende Beschäftigungsmöglichkeiten.

3.6 Zusammenfassung der Befunde des intranationalen Vergleichs

In diesem Kapitel werden die zentralen Bestimmungsfaktoren der öffentlichen Bildungsausgaben hinsichtlich deren Variation in Niveau und Veränderung zusammengefasst. Zur Erklärung der Variation im interkantonalen Vergleich kommen fünf Erklärungsgrößen zum Tragen. Dazu gehören das Politikerbe, sozioökonomische Faktoren, Finanzierungsbedingungen, Parteiendifferenzeffekte sowie politisch-institutionelle Faktoren. Die historiographische Analyse des Schweizer Bildungswesens konnte zudem als weitere Bestimmungsfaktoren die dezentrale Organisation des Bildungswesens, die Mehrsprachlichkeit des Landes und die Bildungsbürokratie ausmachen.

- 1. Politikerbe:** Die Bildungsausgaben des Vorjahres bestimmen zu einem großen Teil die Höhe der Ausgaben der aktuellen Periode. Einen beträchtlichen Anteil machen dabei im interkantonalen Vergleich die hohen Personalkostenanteile an den laufenden Bildungsausgaben aus, die geringe Veränderungsspielräume des Ausgabenniveaus nach unten bieten.
- 2. Sozioökonomische Schule:** Des Weiteren bestimmen sozioökonomische und soziodemographische Strukturen die Bildungsausgaben der Kantone. Je nach abhängiger

Größe können wir eine unterschiedliche Wirkung der wirtschaftlichen Leistungskraft beobachten. Während das kantonale Volkseinkommen pro Kopf negativ mit der Bildungsausgabenquote assoziiert ist, lässt für die Bildungsausgaben pro Schüler ein positiver Zusammenhang feststellen. Für die Bildungsausgabenquote bietet sich als mögliche Erklärung für diesen widersprüchlichen Befund an, dass der Finanzausgleich und Sättigungseffekte im Primar- und Sekundarbereich dazu führen, dass die Bildungsausgabenquote niedriger ausfällt, je höher die wirtschaftliche Leistungskraft eines Kantons ist. Einen Erklärungsbeitrag liefern ebenso nachfrageseitige Effekte. So fällt die Bildungsausgabenquote umso höher aus, je größer der Anteil der 5-29-Jährigen an der Bevölkerung ist. Die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich kann im kantonalen Vergleich der Bildungsausgaben die Variation der Hochschulausgaben erklären. Je höher die Studentenzahlen ausfallen, desto höher sind auch die kantonalen Hochschulausgaben. Ein weiterer erklärungskräftiger Befund ergibt sich für die berufliche Ausbildungsstruktur. Eine hohe Industriebeschäftigung wirkt sich auf die öffentliche Bildungsfinanzierung bremsend aus. Die Dominanz der dualen Berufsausbildung in der Schweiz, die wir vor allem in den deutschsprachigen Kantonen finden können, hat zur Folge, dass die privaten Bildungsausgaben als Substitut der öffentlichen Bildungsausgaben wirken. Je stärker Ausbildungsgänge jenseits schulischer Bildungseinrichtungen bevorzugt werden, die durch eine hohe Industriebeschäftigung beeinflusst werden, desto niedriger sind die öffentlichen Bildungsausgaben. Bis heute setzt die Schweiz vor allem auf die Qualifizierung über das Berufsausbildungssystem, dagegen spielt die gymnasiale und die daran anschließende Hochschulausbildung eine wesentlich geringere Rolle.

3. Finanzierungsbedingungen und die Staat-Markt-Arbeitsteilung: Auf einen vermuteten „trade-off“ zwischen der Bildungspolitik und ausgabenintensiven Feldern der Sozialpolitik, wie etwa der Alterssicherung können im kantonalen Vergleich die Bildungsausgaben nicht getestet werden. Die negative Assoziation der Seniorenquote mit Bildungsausgaben pro Schüler in Relation bzw. den Bildungsausgaben pro Kopf scheint jedoch darauf hin zu deuten, dass die öffentlichen Bildungsausgaben in Konkurrenz zu ausgabenintensiven Feldern der Alterssicherung stehen. Die Finanzierungsbedingungen der Bildungspolitik spielen dagegen eine größere Rolle. Eine steigende Zinsbelastung engt den finanzpolitischen Handlungsspielraum derart ein, dass die Bildungsausgaben insgesamt niedriger ausfallen. Positiv wirken sich dagegen die Bundesbeiträge

und der Finanzausgleich auf die Bildungsausgaben aus. Je höher die Bundesbeiträge des Bundes an die Kantone und je stärker die Finanzausgleichswirkung ausfallen, desto höher sind die kantonalen Bildungsausgaben. Ein positiver Zusammenhang lässt sich zwischen der Bildungsausgaben- und Sozialleistungsquote feststellen. Von einer großzügigen Sozialpolitik profitieren demnach auch im interkantonalen Vergleich die öffentlichen Bildungsausgaben.

4. Fiskalische Dezentralisierung: Der Dezentralisierungsgrad der Kantone hat ebenfalls einen Einfluss auf die Variation der Bildungsausgaben. Je dezentralisierter ein Kanton, desto geringer die Ausgaben für die Bildung. Kantone mit einer geringen lokalen Autonomie wie Genf, Luzern, Freiburg, Neuchâtel, Aargau und Basel weisen dagegen höhere Bildungsausgaben auf. Ein hoher Dezentralisierungsgrad wie etwa in Valais, Schaffhausen oder Thurgau führt dagegen zu einer zurückhaltenden Bildungsfinanzierung.

5. Parteieneffekte: Schlussendlich konnten auch Parteieneffekte für die öffentliche Bildungsfinanzierung beobachtet werden. Dabei erwies es sich als vorteilhaft die Parteien nicht entlang einer eindimensionalen Links-Rechts-Achse einzuordnen, sondern eine Klassifikation nach Parteifamilien vorzunehmen. Entgegen den Befunden zur Variation der Bildungsausgaben im Vergleich der 28-OECD-Mitgliedsstaaten wirkt sich die Regierungsbeteiligung liberaler Parteien negativ auf die öffentlichen Bildungsausgaben aus. Ähnlich den konservativen Parteien treten die liberalen Parteien in der Schweiz für eine stärkere Zügelung des Staates nicht nur in der Sozialpolitik, sondern auch in der Bildungspolitik ein. Die Analyse der kantonalen Bildungsausgaben konnte dagegen die vermuteten Zusammenhänge sozialdemokratischer und säkular-konservativer Parteien mit der Bildungsausgaben bestätigen: Je stärker konservative Parteien an der Regierung beteiligt sind, desto niedriger sind die Bildungsausgaben. Sozialdemokratische Parteien begünstigen dagegen die staatlichen Bildungsinvestitionen. Die christdemokratischen Parteien in der Schweiz erweisen sich, ähnlich laut internationalen Vergleich in der Sozialpolitik, ausgabenfreudiger in der Bildungspolitik. Eine stärkere Regierungsbeteiligung christdemokratischer Parteien ist mit einer höheren Bildungsausgabenquote verbunden.

6. Dezentrale Organisation des Bildungswesens: Die Autonomie der Kantone in der Bildungspolitik drückt sich in der Schweiz in der Existenz von 26 Bildungssysteme aus, deren beträchtliche Unterschiede sich nicht zuletzt auch in unterschiedlich hohen öffentlichen Bildungsausgaben widerspiegeln. Die Schweiz hat hierbei ein relativ breit ausgebautes Bildungsangebot im Primar- und Sekundarbereich. Als einer der Pioniere im Bildungswesen hat die Schweiz früher als in anderen Ländern begonnen, ihr Bildungswesen auf lokaler Ebene auszubauen. Die hohen öffentlichen Bildungsausgaben der Schweiz im internationalen Vergleich erklären sich nicht zuletzt aus dem breiten Bildungsangebot im Primar- und Sekundarbereich. Demgegenüber wurde jedoch der Ausbau des tertiären Bildungswesens vernachlässigt.

7. Mehrsprachlichkeit der Schweiz: Das langjährige Ringen in der Schweizer Konferenz der Erziehungsdirektoren um die Einführung einer zweiten Fremdsprache, legt Zeugnis davon ab, wie sehr die Schweizerische Bildungspolitik die sprachlichen Identitäten der Bürger widerspiegelt. Bereits in der Grundschule erlernen die Schweizer Schüler eine Fremdsprache, so dass gerade mehrsprachige Kantone, aufgrund des bilingualen Unterrichts, mehr in ihr Bildungswesen investieren.

8. „aufgeblähte Bildungsbürokratie“ (Economie Suisse 2004: 3): In der Schweizer Bildungspolitik wirken eine Vielzahl von Akteuren mit. Die starke Autonomie der Kantone im Bildungswesen hat auf der einen Seite die parallele Entwicklung von 26 Bildungssystemen begünstigt, auf der anderen Seite jedoch zu einer beträchtlichen Koordinierung geführt. Harmonisierungsbemühungen in der Frage des Schuljahresbeginns, des Fremdsprachenunterrichts oder etwa in der Anerkennung von Bildungsabschlüssen sind nicht zuletzt aus der gestiegenen Mobilität der Schweizer Bürger seit den 1960er Jahren entstanden. Für die Abstimmung zwischen den Kantonen sowie zwischen den Kantonen und dem Bund leistet sich die Schweiz eine Vielzahl bildungspolitischer Organe und Gremien, darunter etwa die Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren, deren Personalkosten nicht zuletzt die hohen öffentlichen Bildungsausgaben der Schweiz im internationalen Vergleich erklären können.

4 Die Bildungsausgaben der Schweiz im internationalen Vergleich der alten und neuen OECD-Mitgliedstaaten

Das 4. Kapitel stellt eine Zusammenfassung der quantitativen Analyse der Bildungsausgaben im internationalen Vergleich der OECD-Länder dar. Die Gruppe der 28-OECD-Mitgliedstaaten umfasst dabei eine Gruppe relativ heterogener Staaten, zu denen sowohl die „alten“ als auch „neuen“ Demokratien zählen. Zu den „alten“ Demokratien gehören die „etablierten“ Demokratien (Australien, Belgien, Kanada, Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Italien, Irland, Japan, Neuseeland, Niederlande, Norwegen, Österreich, Portugal, Spanien, Schweden, Schweiz, Großbritannien und die USA).¹⁴³ Die „neuen“ Demokratien umfassen die post-kommunistischen Staaten Osteuropas (Polen, Ungarn, Slowakei, Tschechien) und Südkorea. Ebenfalls in die Analyse einbezogen werden die Bildungsausgaben der Schwellenländer Mexiko und der Türkei. Zunächst folgt die deskriptive Betrachtung der Bildungsausgaben im internationalen Vergleich der OECD-28-Länder. Ein besonderes Augenmerk soll hierbei auch immer auf die Bildungsausgaben der Schweiz und ihre Position im internationalen Vergleich geworfen werden. Die Ergebnisse der Untersuchung zu den öffentlichen Bildungsausgaben werden in Kapitel 4.2, die der sektoralen Bildungsausgaben in Kapitel 4.3. und die der privaten Bildungsausgaben in Kapitel 4.4 vorgestellt.

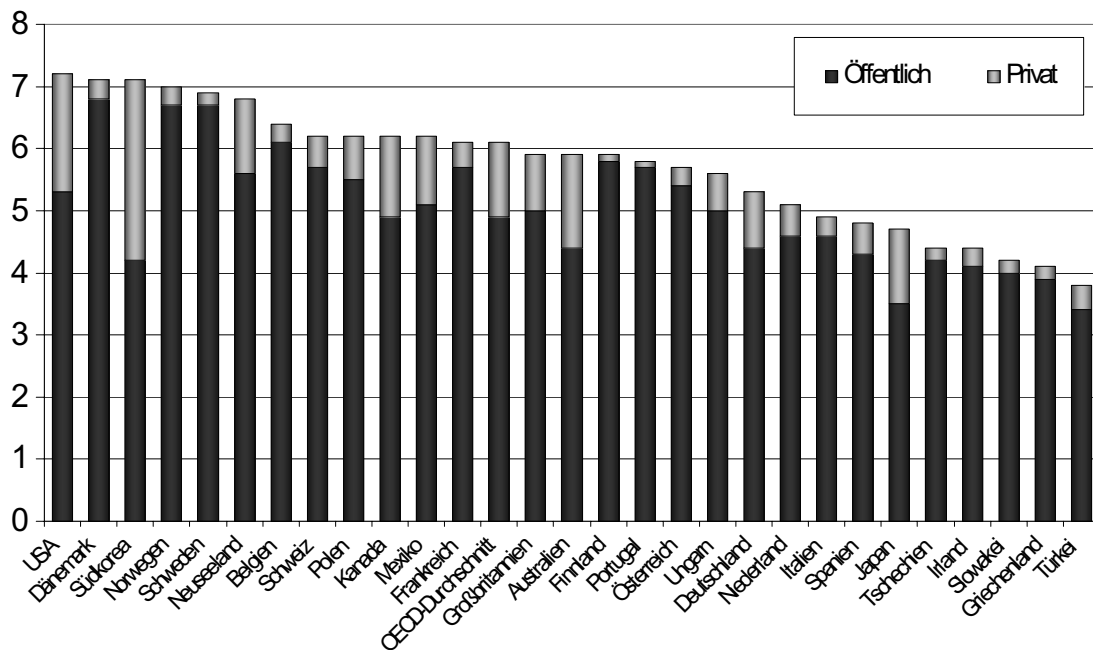
4.1 Die Deskription der Bildungsausgaben im OECD-Vergleich

Dieses Unterkapitel dient der Deskription sowohl der Gesamtbildungsausgaben (öffentlich und privat), als auch der jeweiligen Bildungsausgaben aus öffentlichen und privaten Quellen. Die Bedeutung der öffentlichen und privaten Finanzierung nach einzelnen Bildungssektoren wird dabei ebenfalls in das Blickfeld genommen. Die Beschäftigung mit den wichtigsten Prägegrößen der Bildungsausgaben im Sinne von Mancur Olsons „sources“ – wie etwa Bildungsbeteiligung - rundet die Deskription der Bildungsausgaben ab. Auf der Basis der von der OECD für das Jahr 2002 bereitgestellten Daten bietet sich folgendes Bild: Die Abbildung 4.1.1 zeigt, dass Dänemark, die USA und Südkorea zu den Spitzenreitern der Gesamtbildungsausgaben in Relation zum Bruttoinlandspro-

¹⁴³ Die beiden Kleinstaaten Luxemburg und Island werden – wie üblich in der vergleichenden Staatstätigkeitsforschung – aus den Analysen ausgeschlossen.

dukt (BIP) gehören. Die Türkei, Griechenland und die Slowakei sind dagegen am Ende der Skala zu finden. Deutschland rangiert weit unter dem OECD-Durchschnitt von 6,1 Prozent an 20. Stelle in den Gesamtbildungsausgaben. Die Schweiz liegt dagegen mit 6,2 Prozent bei dem für die Bildung verwendeten Anteil des Bruttoinlandsprodukts, leicht über dem OECD-Durchschnitt.

Abbildung 4.1.1: Die öffentlichen und privaten Bildungsausgaben in Prozent des BIP für das Jahr 2002¹⁴⁴



Quelle: OECD (2005): Education at a Glance, Paris. Anmerkung: Für Kanada beziehen sich die Angaben auf das Jahr 2001.

Teilt man die Ausgaben auf private und öffentliche Quellen auf, so ergibt sich ein differenziertes Bild. Besonders hoch fällt der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent am BIP – die Bildungsausgabenquote – in Dänemark, Norwegen und Schweden, mit Prozentanteilen von über 6 Prozent aus, der Anteil der privaten Bildungsausgaben ist dagegen in diesen Ländern relativ gering. Die im Vergleich hohen öffentlichen

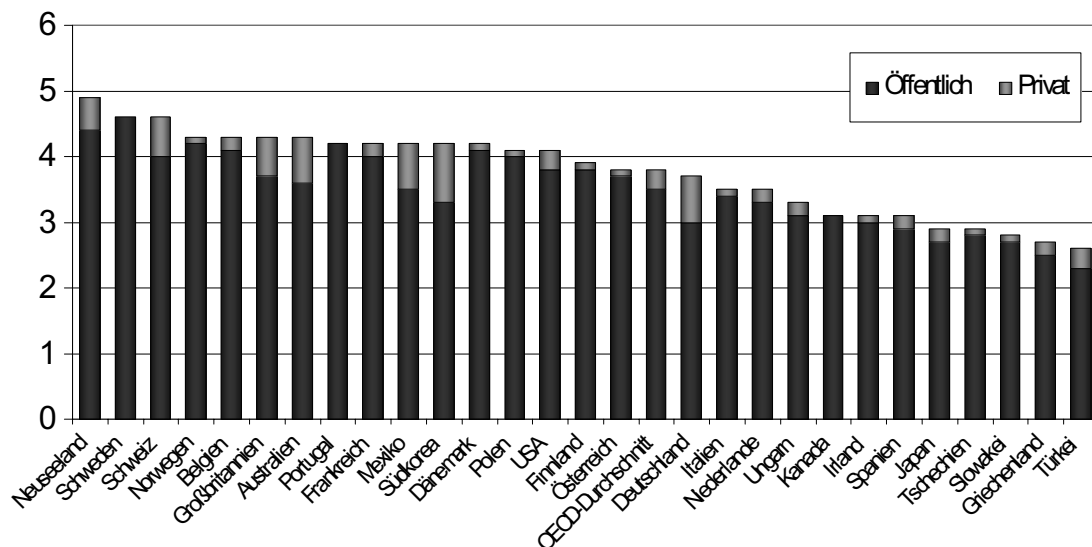
¹⁴⁴ Zu den öffentlichen und privaten Bildungsausgaben zählt die OECD-Bildungsstatistik die Ausgaben sowohl für unterrichtsbezogene als auch nicht-unterrichtsbezogene Bildungsdienstleistungen. Zu Letzteren zählen etwa Nachhilfeunterricht, der Transport von Schüler und Studierenden zu Bildungseinrichtungen und die Unterbringung auf dem Campus. Ebenso werden auf der tertiären Bildungsebene die Ausgaben für Forschung und Entwicklung berücksichtigt (OECD 2005: 178). Ein weiterer Indikator der OECD, der auch die öffentlichen Bildungssubventionen an private Haushalte zusätzlich zu den öffentlichen Bildungsausgaben erfasst (z.B. die öffentliche Unterstützung für Lebenshaltungskosten von Studierenden), findet in der vorliegenden Arbeit keine Anwendung, da die Daten zu diesem Indikator nur unvollständig vorliegen.

Bildungsausgaben in den skandinavischen Ländern können daher ihre Spitzenstellung bei den Gesamtbildungsausgaben erklären. Der vorherige Spitzenreiter in den Gesamtbildungsausgaben, die USA liegt bei den öffentlichen Bildungsausgaben mit 5,3 Prozent nur knapp oberhalb des OECD-Durchschnitts (4,9 Prozent). Die hohen privaten Bildungsausgaben in den USA (1,9 Prozent) führen dazu, dass die USA im Gegensatz zu anderen angelsächsischen Staaten mit den skandinavischen Ländern zur Spitzengruppe bei der gesamten Bildungsausgabenquote gehört. Hoch sind die privaten Bildungsausgaben auch in Großbritannien, Australien, Kanada und Neuseeland, so dass diese die durchschnittlichen bis unterdurchschnittlichen öffentlichen Bildungsausgaben kompensieren können. Die Spitzenposition Südkoreas bei der Gesamtbildungsausgabenquote erklären auch die dort überdurchschnittlich hohen privaten Bildungsausgaben (2,9 Prozent). Ähnlich wie in Japan liegen die öffentlichen Bildungsausgaben in Südkorea mit 4,2 Prozent deutlich unter dem OECD-Durchschnitt. Im Gegensatz zu Japan zählt Südkorea jedoch mit seinem überdurchschnittlich hohen privaten Anteil der Bildungsfinanzierung zu den Spitzenreitern bei der gesamten Bildungsausgabenquote. Das Bild der kontinentaleuropäischen Staaten ist im Gegensatz zu den skandinavischen und angelsächsischen Ländern heterogen. Hoch sind die öffentlichen Bildungsausgaben auch in Belgien, der Schweiz, Frankreich und Österreich. Auch die Schweiz, ansonsten für ihren im internationalen Vergleich schlanken Staat bekannt (Armingeon 2006), gehört zu den Staaten die überdurchschnittlich in ihr Bildungswesen investieren. Deutschland und die Niederlande fallen dagegen mit unterdurchschnittlichen öffentlichen Bildungsausgaben auf. Der hohe Anteil der Bildungsausgaben aus privaten Quellen (0,9 Prozent) führt dazu, dass Deutschland zwar seine Position im Ranking der Gesamtbildungsausgaben deutlich verbessern kann, trotzdem gibt Deutschland im Vergleich der OECD-Länder wenig für Bildung aus. Mit Ausnahme von Portugal investieren die südeuropäischen Staaten Spanien und Griechenland unterdurchschnittlich in Bildung. Uneinheitlich ist das Bild auch bei den osteuropäischen Staaten. Während Polen (und etwas abgeschlagen Ungarn) überdurchschnittlich hohe öffentliche Bildungsausgaben aufweist, zählen Tschechien und die Slowakei eher zu den Schlusslichtern bei den öffentlichen Bildungsausgaben. Mit Griechenland und Japan liegt die Türkei im Vergleich der öffentlichen Bildungsausgaben am Ende der Skala.

Unterteilt man die Bildungsausgaben in Prozent des BIP auf die Bereiche der Primar-, Sekundar- und Tertiärbildung auf, so zeigt sich, dass im OECD-Vergleich Neu-

seeland, Schweden und die Schweiz zu den Ländern zählen, die den höchsten Ausgabenteil für den Primar- und Sekundärbereich aufwenden (siehe Abbildung 4.1.2). Dabei zeigt sich, dass die Schweiz in diesen beiden Sektoren einen hohen Privatisierungsanteil von 0,6 Prozent aufweist. Nur in Australien, Mexiko, Deutschland und Südkorea fällt die private Bildungsfinanzierung für den Primar- und Sekundarbereich höher aus. Die hohen privaten Bildungsausgaben im post-sekundären nicht tertiären Bildungsbereich, worunter die Ausgaben für die duale Berufsausbildung und betriebliche Weiterbildung fallen, kompensieren im deutschen Fall die im Vergleich niedrigen öffentlichen Bildungsausgaben. Auch im Fall der Schweiz können die hohen privaten Ausgaben für das System der dualen Berufsbildung die überdurchschnittliche Position der Schweiz im Vergleich der Gesamtbildungsausgaben für die Primar-, Sekundar- und post-sekundäre nicht-tertiäre Bildung erklären.

Abbildung 4.1.2: Die öffentlichen und privaten Bildungsausgaben in Prozent des BIP für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären nicht-tertiären Bildungsbereich im Jahr 2002

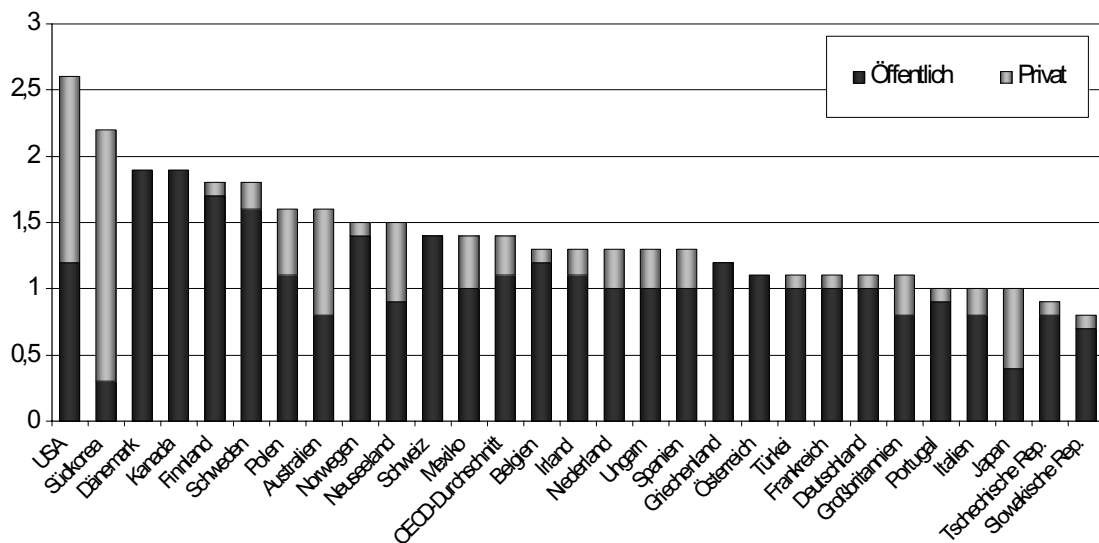


Quelle: OECD (2005): Education at a Glance, Paris. Anmerkung: öffentliche Bildungsausgaben für Kanada beziehen sich auf das Jahr 2001, keine Angaben Kanadas für die privaten Bildungsausgaben.

Anders sieht die Verteilung aus, wenn der Tertiärsektor ins Blickfeld genommen wird. Die Abbildung 4.1.3 zeigt, dass die USA, Südkorea und Dänemark zur Spitzengruppe der Bildungsausgaben in Relation zum Bruttoinlandsprodukt für die Tertiärbildung gehören. Deutlich wird aber auch, dass es vor allem die hohen privaten Aufwen-

dungen sind, die die Spitzenposition der USA und Südkoreas bei den Gesamtbildungsausgaben im Tertiärsektor erklären. Kein weiteres Land im OECD-Vergleich hat solche hohe private Finanzierungsanteile in der Tertiärbildung wie diese beiden Länder. Auch in Kanada, Australien und Neuseeland führen die hohen privaten Bildungsausgaben im tertiären Bildungsbereich dazu, dass diese Länder im Vergleich der Gesamtausgaben für alle Bildungsbereiche überdurchschnittlich abschneiden. Die Spitzenposition von Dänemark erklären dagegen nur die öffentlichen Ausgaben, die privaten Bildungsausgaben gehen in diesem Bildungssektor gegen Null. Weit abgeschlagen im Ranking der Gesamtbildungsausgaben für den Tertiärsektor ist Deutschland. Im OECD-Vergleich liegt Deutschland mit 1,1 Prozent unterhalb des OECD-Durchschnitts von 1,3 Prozent. Zwar liegen seitens der OECD keine Angaben zu den privaten tertiären Bildungsausgaben der Schweiz vor, mit 1,4 Prozent der öffentlichen Bildungsausgaben liegt die Schweiz aber im OECD-Mittel.

Abbildung 4.1.3: Die öffentlichen und privaten Bildungsausgaben in Prozent des BIP für den Tertiärsektor im Jahr 2002

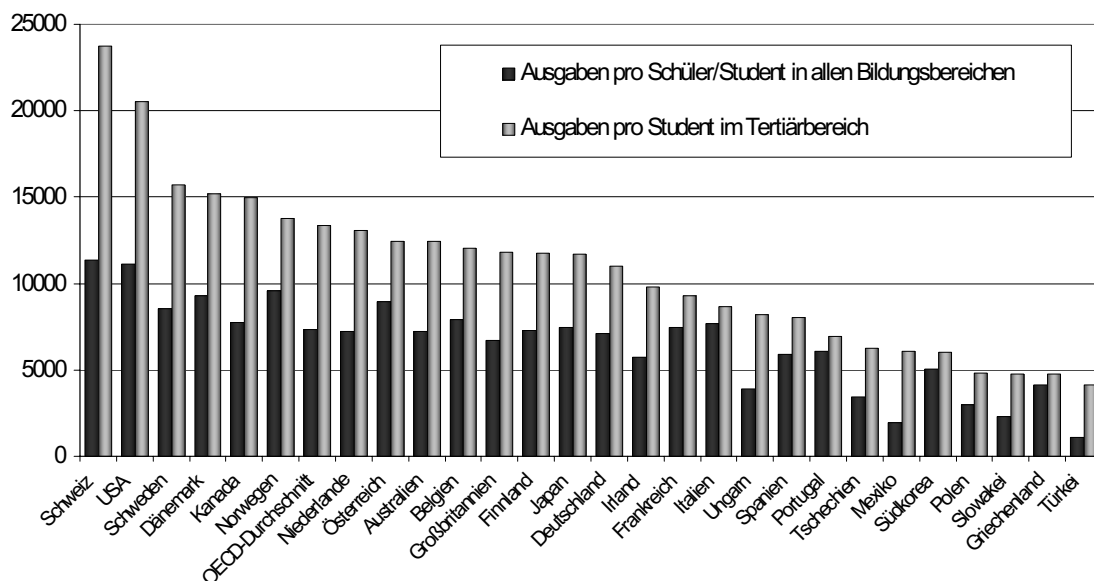


Quelle: OECD (2005): Education at a Glance, Paris. Anmerkung: Für Kanada beziehen sich die Angaben für die öffentlichen Bildungsausgaben auf das Jahr 2001. Für Kanada und die Schweiz liegen keine Angaben zur privaten Bildungsfinanzierung im Tertiärbereich vor.

Höhere Bildungsausgaben könnten auf eine höhere Bildungspartizipation zurückgeführt werden, daher sind die Bildungsausgaben pro Schüler von besonderem Interesse. Während der Indikator der Bildungsausgaben relativ zum BIP die Bereitschaft eines Landes in Bildung zu finanzieren in Relation zu seiner wirtschaftlichen Leistungskraft

wiedergibt und damit die bildungspolitischen Anstrengungen eines Landes misst, nimmt der Indikator der Bildungsausgaben pro Schüler die bildungsausgabenpolitischen Leistungen unabhängig von den bildungsausgabenpolitischen Anstrengungen in Blick (Abbildung 4.1.4). Zu erwähnen ist hierbei, dass niedrigere Bildungsausgabenquoten durch hohe Steigerungsraten des Bruttoinlandsprodukts oder auch demographisch bedingt sein können. Wie die Betrachtung der Pro-Schüler-Ausgaben zeigt, ist bei einem niedrigen Niveau der Bildungsausgabenquoten nicht prinzipiell auf eine schlechtere finanzielle Ausstattung der Bildungseinrichtungen je Schüler bzw. Student zu schließen. Der wirtschaftliche Wohlstand eines Landes bestimmt hierbei die absolute Höhe der Ausgaben pro Schüler. Ein, gemessen am BIP pro Kopf, reiches Land kann dabei trotz einer niedrigen Ausgabenquote überdurchschnittlich hohe Bildungsausgaben pro Schüler aufweisen.

Abbildung 4.1.4: Die öffentlichen und privaten Bildungsausgaben pro Schüler/Student in kaufkraftbereinigten US-Dollar im Jahr 2002



Quelle: OECD (2005): Education at a Glance, Paris. Anmerkung: Daten für Kanada und die Türkei aus dem Jahr 2000, ohne Neuseeland; ohne Subventionen für öffentliche Haushalte.

Im internationalen Vergleich zählt die Schweiz mit 11.334 US-Dollar bei den Pro-Schüler-Ausgaben auf allen Bildungsstufen zu den Ländern mit den höchsten Ausgaben. Dahinter folgen die USA mit 11.152 und Norwegen mit 9.560 US-Dollar. Weit abgeschlagen finden sich in der Rangfolge die Slowakei und Mexiko. Deutschland liegt deutlich unterhalb des OECD-Mittels mit 7.129 US-Dollar. Mit der Schweiz, der USA

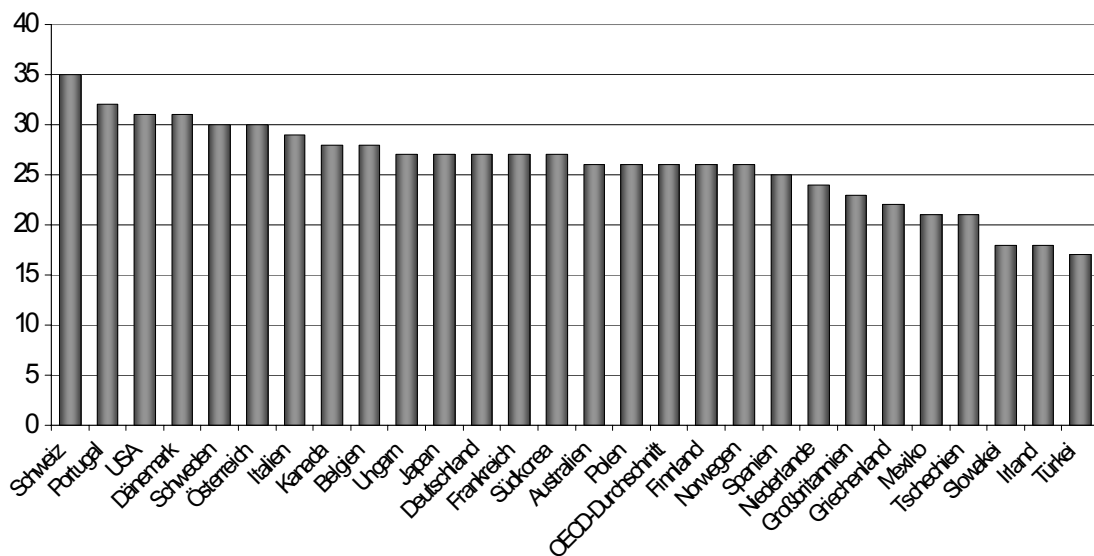
und den skandinavischen Ländern gehören bei den Bildungsausgaben pro Schüler die Länder zur Spitzengruppe, die auch schon bei der Bildungsausgabenquote vorne lagen. Das heißt, dass diese Länder mit einer überdurchschnittlichen Ausgabenanstrengung gemessen an der Bildungsausgabenquote, auch eine überdurchschnittliche Bildungsleistung aufweisen. Die relative schwache Wirtschaftskraft von Portugal, Polen und Südkorea führt im Gegensatz dazu, dass diese bei den Ausgaben pro Schüler unterdurchschnittlich abschneiden, obwohl sie bei der Ausgabenquote zur Spitzengruppe bzw. zum oberen Mittelfeld gehören.

Höher fallen die Ausgaben pro Student im Tertiärbereich aus. Auch hier ist die Schweiz an der Spitze der Ausgaben zu finden, überdurchschnittliche Bildungsausgaben pro Student weisen ebenso die USA und Schweden auf. Die Bildungsausgaben pro Student fallen in der Schweiz und der USA sogar mehr als doppelt so hoch aus wie in Deutschland, dessen Bildungsausgaben pro Student im Tertiärbereich deutlich unterhalb des OECD-Durchschnitts liegen.

Werden die Bildungsausgaben um Unterschiede in der Bildungsbeteiligung und wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit bereinigt, ergibt sich der Indikator Bildungsausgaben pro Schüler in Relation zum Bruttoinlandsprodukt pro Einwohner (Abbildung 4.1.5). Diese abhängige Variable beruht auf Daten des Bildungsberichtes der OECD, die die Pro-Kopf-Ausgaben je Schüler/Student in äquivalente US-Dollar umrechnet und diese als Prozentsatz des Bruttoinlandsprodukts pro Einwohner ausdrückt. Bislang fand dieser Indikator noch wenig Verwendung (Dohmann 2005; Schmidt 2005a). Mit diesem Indikator werden anders als bei den Bildungsausgaben in Prozent des BIP die tatsächliche Zahl der Bildungskonsumenten und das allgemeine Maß des Lebensstandards jedes einzelnen Landes berücksichtigt. Damit beantwortet der verwendete Indikator die Frage danach, wie sich die für die Bildung eines jeden Schülers bzw. Studenten ausgegebene Summe zu den gesamten wirtschaftlichen Ressourcen, die pro Person im jeweiligen Land zur Verfügung stehen, verhält. Mit diesem Indikator lässt sich erwarten, dass Länder mit einer geringeren Bildungsbeteiligung auch geringere Ausgaben im Verhältnis zum BIP aufweisen. Selbst wenn die Bildungsausgaben dafür um die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit kontrolliert und die Bildungspartizipation korrigiert werden erscheint die Schweiz im internationalen Vergleich als Spitzenreiter in den Bildungsausgaben pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf. Kein anderes Land investiert mehr in Bildung als die Schweiz, wenn bei den Bildungsausgaben das Wohlstandsniveau und

die Bildungspartizipation berücksichtigt werden. Hoch sind die Bildungsausgaben pro Schüler/Studenten in Relation zum BIP pro Kopf auch in Portugal, den USA, Dänemark und Schweden. Norwegen und Finnland dagegen, die bei der Bildungsausgabenquote zu den Spitzenreitern der Bildungsausgaben zählen, positionieren sich nun bei den Bildungsausgaben pro Schüler/Student relativ zum BIP pro Kopf unterhalb des OECD-Ländermittels. Neben diesen beiden Ländern geben auch Spanien, die Niederlande, Großbritannien und Griechenland, unter Berücksichtigung der Wirtschaftskraft und der Größe der Schulbevölkerung, relativ wenig für Bildung aus. Unter den neuen OECD-Mitgliedstaaten rücken Ungarn, Südkorea und Polen ins obere Mittelfeld vor. Mexiko, Tschechien, die Slowakei und die Türkei liegen wie auch schon bei den Bildungsausgaben pro Schüler am Ende der Skala.

Abbildung 4.1.5: Die öffentlichen und privaten Bildungsausgaben pro Schüler/Student in Relation zum BIP pro Kopf im Jahr 2002



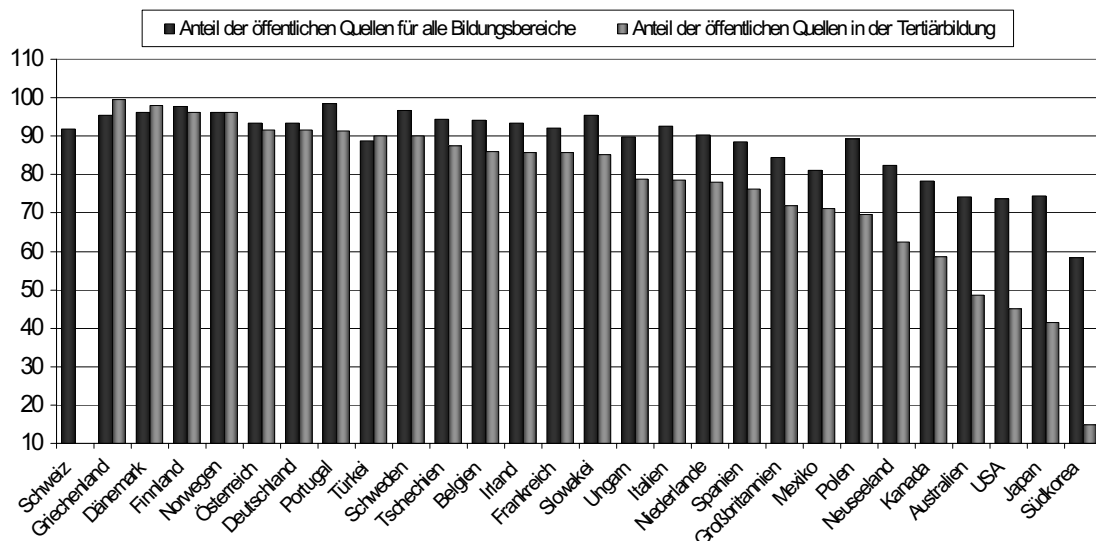
Quelle: OECD (2005): Education at a Glance, Paris. Anmerkung: Daten für Kanada und die Türkei aus dem Jahr 2000, ohne Neuseeland.

Insgesamt lässt sich für die Bildungsausgaben in Prozent des BIP, pro Schüler und pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf folgendes feststellen: Während Dänemark sowohl in allen drei Größen zur öffentlichen Bildungsfinanzierung den ersten Platz einnimmt, verliert Norwegen deutlich an Rangplätzen, wenn anstelle der Bildungsausgaben in Prozent des BIP die Bildungsausgaben pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf betrachtet werden (Tabelle 6.2.2 (Anhang)). Norwegen nimmt dann nur noch den

11. Rang ein. Die Schweiz kann sich dagegen vom 11. Platz bei der Bildungsausgabenquote auf den 1. Rang sowohl bei den Pro-Schüler als auch den Pro-Schüler-Ausgaben in Relation zum BIP pro Kopf verbessern. Deutschland weist bei allen drei betrachteten Größen eine unterdurchschnittliche Platzierung ein. Während die USA bei der Pro-Schüler-Betrachtung eine Spitzenposition hinter der Schweiz einnimmt, verzeichnet die USA bei der Bildungsausgabenquote und der Bildungsausgaben pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf eine mittlere Position.

Die Abbildung 4.1.6 geht der in einem Land vorherrschenden Staat-Markt-Arbeitsteilung auf die Spur. Wie wir bei der Bildungsausgabenquote gesehen haben, können niedrige bis durchschnittliche öffentliche Bildungsausgaben durch überdurchschnittlich hohe private Bildungsausgaben kompensiert werden. Zur Verdeutlichung der Staat-Markt-Arbeitsbeziehung wird in Abbildung 4.1.6 auf den prozentualen Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben für alle Bildungsbereiche und an den Ausgaben für die tertiäre Bildung eingegangen. Mit Blick auf Abbildung 4.1.6 wird deutlich, dass die Variation im Anteil der öffentlichen Quellen an den Bildungsausgaben im tertiären Bildungsbereich höher ausfällt als im gesamten Bildungsbereich.

Abbildung 4.1.6: Der relative Anteil der öffentlichen Quellen in allen Bildungssektoren und in der Tertiärbildung für das Jahr 2002



Quelle: OECD (2005): Education at a Glance, Paris. Anmerkung: Angaben zum Anteil der öffentlichen Quellen für alle Bildungsbereiche für Kanada aus dem Jahr 2001 und für die Schweiz aus dem Jahr 2000; keine Angaben zum Anteil der öffentlichen Quellen in der Tertiärbildung für die Schweiz.

Besonders hoch ist der Anteil der öffentlichen Quellen im gesamten Bildungsbereich in Portugal und in den skandinavischen Staaten. Auch im Hochschulbereich dominiert in diesen Ländern die öffentliche Hand die Bildungsfinanzierung. In den angelsächsischen Staaten, allen voran die USA, und auch in Südkorea kommt der öffentlichen Bildungsfinanzierung eine geringere Rolle zu. Besonders drastisch wirkt sich dies im tertiären Bildungsbereich aus. Hier liegt der Anteil der Bildungsausgaben aus öffentlichen Quellen in Australien bei 48,7 Prozent und in den USA bei 45,1 Prozent, während dieser in Südkorea sogar nur 14,9 Prozent beträgt.

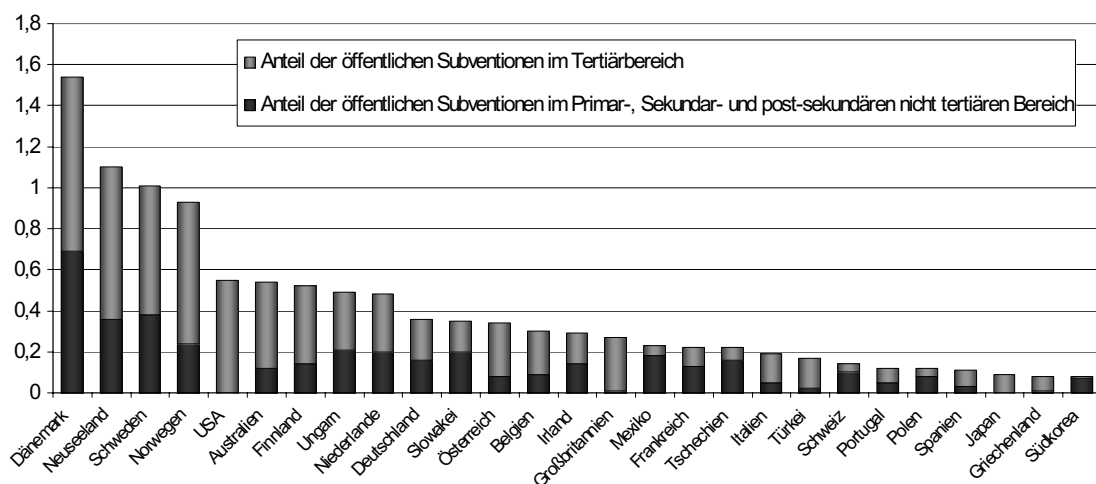
Vor dem Hintergrund der drei Indikatoren Bildungsausgaben in Prozent des BIP, pro Schüler und pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf sowie der Rolle öffentlicher und privater Quellen können wir an dieser Stelle Folgendes festhalten: Länder mit hohen Gesamtbildungsausgaben zeichnen sich zum einen durch hohe tertiäre Bildungsausgaben und zum anderen durch entweder hohe öffentliche oder hohe private Bildungsausgaben aus. Die Schweiz, die im internationalen Vergleich der öffentlichen Bildungsausgabenquote zu den Spitzenreitern zu zählen ist, weist bei der Gesamtbildungsausgabenquote nur eine leicht überdurchschnittliche Position auf. Die hohen privaten Bildungsausgaben im Primar-, Sekundar- und post-sekundären nicht-tertiären Bildungsbereich können jedoch nicht verhindern, dass die Schweiz bei der Gesamthöhe der Bildungsausgaben nur leicht überdurchschnittlich abschneidet.

Die öffentlichen Bildungssubventionen an private Haushalte geben einen weiteren Hinweis darauf, welche Rolle der öffentlichen Hand im Rahmen der Staat-Markt-Arbeitsbeziehung zur Förderung der Bildungspartizipation zukommt. Die Abbildung 4.1.7 geht hierbei auf die Variation der öffentlichen Bildungssubventionen in den einzelnen Bildungssektoren ein. Zu den öffentlichen Bildungssubventionen zählt die OECD Stipendien, verbilligte Kredite und Zuschüsse, die zum einen die Lebenshaltungskosten der Begünstigten decken, aber auch zur Begleichung von Studiengebühren an öffentliche und private Bildungseinrichtungen fließen.¹⁴⁵ Die höchsten Bildungssubventionen weisen die skandinavischen Staaten auf, doch auch die USA, Australien und

¹⁴⁵ Bildungskredite, die über private Kreditinstitute zur Verfügung gestellt werden und für die die öffentliche Hand die Bürgschaft übernimmt, werden in diesem Indikator jedoch nicht berücksichtigt. Für die angelsächsischen Staaten, wo ein erheblicher Teil der Bildungskredite über private Kreditinstitute läuft, bedeutet dies jedoch, dass die OECD-Zahlen das Ausmaß der öffentlichen Subventionen an Private in Form von Bildungskrediten und somit die Bildungssubventionen einzelner Länder unterschätzen. Ebenso wenig erfasst die OECD Unterstützungsleistungen von privaten Stiftungen, die im Bildungswesen der angelsächsischen Staaten, allen voran in den USA, eine bedeutsame Rolle spielen.

Neuseeland sind in der Spitzengruppe vertreten. In diesen Ländern kommt der Förderung der Bildungsbeteiligung im tertiären Bildungsbereich, zunächst unabhängig ob die Bildungsleistungen durch öffentliche oder private Bildungseinrichtungen erbracht werden, eine hohe Bedeutung zu. In Südkorea, Polen und der Schweiz kommt der öffentlichen Hand bei der Finanzierung der Bildungsteilnahme des Einzelnen eine im Vergleich zu den skandinavischen und angelsächsischen Staaten eher untergeordnete Rolle zu. Vor allem Südkorea sticht hierbei mit seinen privaten Bildungsausgaben im Tertiärsektor heraus. Die Kosten für die privaten Bildungsdienstleistungen müssen demnach in Südkorea seitens des Einzelnen weitgehend ohne die öffentliche Unterstützung in Form von Stipendien oder Bildungskrediten getragen werden.

Abbildung 4.1.7: Die öffentlichen Bildungssubventionen in Prozent des BIP an private Haushalte nach einzelnen Bildungssektoren für das Jahr 2002



Quelle: OECD (2005): Education at a Glance, Paris. Anmerkung: Daten für die USA beziehen sich auf das Jahr 2001, Japan und die USA ohne Daten zum primären, sekundären und post-sekundären nicht-tertiären Bereich; keine Angaben für Kanada.

Die Variation der Bildungsausgaben könnte auf Effekte von Gestaltungsparametern im Bildungswesen zurückgeführt werden. In Kapitel 2.3 wurde hierzu schon auf Olsons Unterscheidung zwischen „sources“ und „causes“ näher eingegangen. Bei der Betrachtung des Anteils der Personalausgaben an den laufenden Ausgaben kommt man der Frage nach den „sources“ der Bildungsausgaben ein Stück näher. Im internationalen Vergleich zählen Belgien (98 Prozent), Mexiko (97,3 Prozent) und Portugal (96,6 Prozent) zu den Ländern, die einen erheblichen Teil der Bildungsausgaben für laufende

Ausgaben aufwenden. Auch die Schweiz gibt einen erheblichen Anteil der Ausgaben für laufende Ausgaben aus (90 Prozent). Norwegen, die USA und vor allem Südkorea liegen dagegen am Ende der Skala mit Werten unterhalb von 90 Prozent. Unterzieht man die laufenden Ausgaben einer weiteren Prüfung, so kommt folgendes zu Tage: In Mexiko, Irland, Spanien und in der Schweiz wird ein erheblicher Teil der Mittel für Gehaltszahlungen an die Lehrkräfte genutzt. Zu vermuten ist, dass hohe Bildungsausgaben auch mit hohen Personalausgaben einhergehen. Hohe Lehrergehälter könnten die Ursache dafür sein, dass für Investitionen in Schulgebäuden oder Unterrichtsmaterialien weniger Finanzmittel zur Verfügung stehen.¹⁴⁶

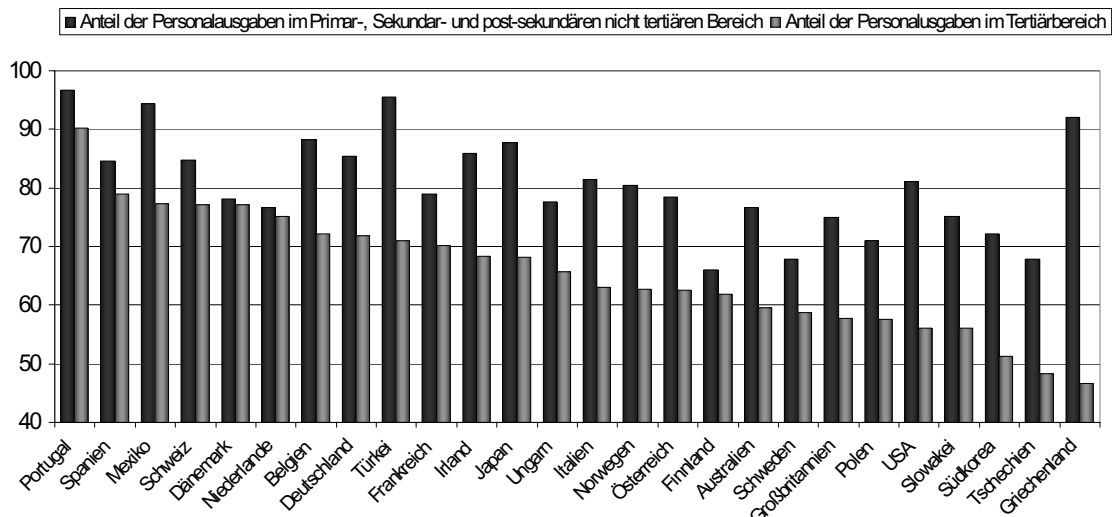
Auffällig ist, dass wirtschaftlich ärmere Staaten, gemessen am BIP pro Kopf, wie Portugal, die Türkei und Mexiko überdurchschnittlich hohe Personalausgaben im Primar- und Sekundarbereich aufweisen. Die überdurchschnittlich hohen Ausgabenquoten und hohen Ausgaben pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf könnten im Fall von Portugal auf den überdurchschnittlich hohen Personalkostenanteil im Bildungswesen zurückgeführt werden. Mexiko, die Türkei und Griechenland weisen zwar hohe Personalkosten aus, jedoch schlagen sich diese nicht in höhere Ausgabenquoten in diesen Ländern nieder. Die Schweiz und Deutschland die im internationalen Vergleich die höchsten Lehrergehälter haben, zeichnen sich jedoch durch im Vergleich niedrigere Personalkostenanteile an den laufenden Ausgaben aus. Festzuhalten bleibt jedoch, dass der Anteil der Personalkosten einen beträchtlichen Teil der Bildungsausgaben bindet, so dass der Spielraum für Bildungsinvestitionen im Vergleich zu den skandinavischen Ländern oder der angelsächsischen Staatengruppe überdurchschnittlich begrenzt ist.

Eine größere Variation ergibt sich im Tertiärbereich. Hier fallen besonders in den USA und Südkorea die im Vergleich niedrigen Personalkostenanteile auf. In diesen

¹⁴⁶ Hohe Lehrergehälter könnten eine mögliche Ursache für die Variation der Bildungsausgaben sein. Bei Prüfung der Einstiegsgehälter und der Gehälter nach 15 Jahren Berufserfahrung, gemessen in kaufkraftbereinigten US-Dollars, im Bildungsbereich der Sekundarstufe II lässt sich Folgendes feststellen (Daten siehe Tabelle 7.1.4 im Anhang): Sowohl bei den Einstiegsgehältern als auch bei den Gehältern nach 15 Jahren Berufserfahrung ist die Schweiz im internationalen Vergleich führend. Mit weitem Abstand dahinter folgt Deutschland und noch größerem Abstand Spanien und Finnland. Die USA liegt oberhalb des OECD-Mittels. Auch in den anderen Bildungsbereichen, dem Primarbereich und dem unteren Sekundarbereich zählen die Schweiz und Deutschland zu den Ländern mit den höchsten Lehrergehältern. Für die Schweiz und Deutschland so lässt sich vermuten, fließt ein Großteil der Ausgaben in die Lehrergehälter, die nahezu konkurrenzlos hoch sind, und weniger in die Ausstattung der Schulen, in Lehrmittel und zusätzlichem Personal. Höhere Gehälter könnten sich durch eine hohe Arbeitsbelastung begründen lassen. Die Rangposition der schweizerischen und deutschen Gehälter ändert sich jedoch nicht, wenn diese in Verhältnis zu Unterrichtsstunden gesetzt werden (OECD 2005: 380). Somit trägt eine mögliche überdurchschnittliche Arbeitsbelastung der Lehrkräfte nicht zur Erklärung der Gehältervariation bei.

Ländern scheinen demnach mehr Mittel zur Verfügung zu stehen, die als Kapitalinvestitionen in die Ausstattung der tertiären Bildungssysteme fließen.¹⁴⁷ Im Vergleich dazu binden in Portugal, Spanien, Mexiko und auch in der Schweiz die hohen Personalkostenanteile einen erheblichen Anteil der Finanzmittel.

Abbildung 4.1.8: Der Anteil der Personalausgaben an den laufenden Ausgaben in den einzelnen Bildungsbereichen für das Jahr 2002



Quelle: OECD (2005): Education at a Glance, Paris. Anmerkung: keine Angaben für Neuseeland und Kanada.

Die Kosten im Bildungssektor könnten im Anschluss an die Personalkostenanteile weitere Faktoren wie ein aufwendiges Betreuungsverhältnis oder eine bessere technische Ausstattung der Bildungseinrichtungen erklären. In Tabelle 6.2.5 (im Anhang) sind zu diesen beiden Größen Daten zur mittleren Klassengröße in den einzelnen Bildungsbereichen und die Anzahl von Schülern pro Computer aufgelistet, die im Rahmen der PISA-Studie erhoben wurden. Portugal, Griechenland und Polen zählen zu den Ländern mit der besten technischen Ausstattung gemessen an der Anzahl der Schüler pro Computer. Neben Norwegen gehören Australien und die USA dagegen zu der Gruppe mit der schlechtesten technischen Ausstattung. Während Deutschland zum oberen Drittel

¹⁴⁷ Auch in den skandinavischen Ländern liegen die Lehrergehälter weit unter den von Deutschland oder der Schweiz. Zu vermuten ist, dass die skandinavischen Länder mehr Stellen finanzieren und bessere Betreuungsverhältnisse garantieren können. Gerade in Deutschland sind die Lehrervergütungen von der Leistung abgekoppelt. In Finnland, Japan oder den USA ist dagegen ein geringes Grundgehalt vorgesehen, das mittels Zulagen für außerschulische Aktivitäten, Weiterbildung oder Managementaufgaben auf-

zählt, liegt die Schweiz mit 9 Schülern pro Computer im unteren Drittel was die Ausstattung angeht. Hohe Kosten können daher nicht auf eine bessere technische Ausstattung zurückgeführt werden. Was die mittlere Klassengröße angeht, haben nur Griechenland, Italien und Portugal im Primarbereich noch kleinere Klassen als die Schweiz (19,3 Schüler pro Klasse). Die kleinsten Klassen hat die Schweiz im internationalen Vergleich im unteren Sekundarbereich I (18,7 Schüler pro Klasse). Die größten Klassen weist in beiden Bildungsbereichen Südkorea (34,7 bzw. 35,2 Schüler) auf. Die USA liegt im OECD-Mittel von 21,6 Schülern bzw. 23,9 Schülern pro Klasse im Primar- und Sekundarbereich I. Auch Deutschland bewegt sich in diesen beiden Größen im OECD-Durchschnitt. Festzuhalten bleibt, dass im Sinne Olsons „sources“ neben den hohen Lehrergehältern somit auch kleinen Klassen zur Erklärung der Kostensituation in der Schweiz beitragen können.

4.2 Die Erklärungsfaktoren für die öffentlichen Bildungsausgaben im inter-nationalen Vergleich der alten und neuen OECD-Mitgliedstaaten

Dieses Unterkapitel beschäftigt sich mit der quantitativen Analyse der Bildungsausgaben sowohl in den etablierten Demokratien als auch in den übrigen OECD-Mitgliedstaaten, also den neuen Demokratien Polen, Ungarn, Tschechien, Slowakei, Südkorea sowie in Mexiko und der Türkei. Damit erfolgt in der Betrachtung der Bildungsausgaben im internationalen Vergleich ein Perspektivwechsel zur Beantwortung der Frage, ob diese Länder und unter ihnen insbesondere die neuen Demokratien einen Unterschied im Niveau und in der Entwicklung der Bildungsausgaben machen. Damit betritt die vorliegende Arbeit ein noch wenig erforschtes Gebiet, da die Wirkung junger Demokratien und die von Schwellenländern wie Mexiko und der Türkei auf die Bildungsausgaben in der Forschung bislang kaum berücksichtigt wurden. Die wenigen vergleichenden Analysen der Bildungsausgaben, wie die von Castles, stützten sich vorwiegend auf einen Industrieländervergleich der etablierten Demokratien und berücksichtigten nicht die Bildungsausgaben in den jungen Demokratien (Castles 1998). Wir haben es hierbei mit Ländern zu tun, die erst seit einem kurzen Zeitraum über demokra-

gebessert werden kann. Diese Zulagen können bis zu 80% der Lehrervergütung ausmachen (Institut der deutschen Wirtschaft 2005: 15).

tische Erfahrungen verfügen und beachtliche Umbauprozesse in Politik, Gesellschaft und Wirtschaft erfahren haben. Zwei Erwartungen können hierbei formuliert werden: Zum Einen könnte der Systemwechsel zur Marktwirtschaft und die Integration in den Weltmarkt eine ähnliche Politikproduktion zur Folge haben, so dass die Berücksichtigung der jungen Demokratien keinen Unterschied hinsichtlich der Bestimmungsfaktoren der Bildungsausgaben macht. Auf der anderen Seite ist jedoch auch denkbar, dass die Demokratisierung der alten Parteidiktatur sowie die Modernisierungs- und Regimeeffekte einen Unterschied im Niveau und der Entwicklung der Bildungsausgaben machen könnten.

Zur Beantwortung der Frage werden im Folgenden die Untersuchungsergebnisse der bivariaten und multivariaten Analyse zusammenfassend dargestellt. Die Fokussierung der Betrachtung auf die Bildungsausgaben der 28 OECD-Mitgliedstaaten hat zur Folge, dass der Untersuchungszeitraum aufgrund der Datenverfügbarkeit die Jahre 1990 bis 2002 umfasst.¹⁴⁸ Hierbei konzentriert sich die Darstellung auf die öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP – sprich auf die Bildungsausgabenquote. Ergänzende oder abweichende Befunde der Veränderungsraten der Bildungsausgabenquote, der Bildungsausgaben pro Schüler und pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf werden jedoch in der Darstellung im Fußnotentext berücksichtigt. Die Analyse der sektoralen öffentlichen und privaten Bildungsausgaben erfolgt im Anschluss daran in eigenen Unterkapiteln.

Über die verschiedenen Modellspezifikationen haben folgende Einflussfaktoren als besonders erklärungskräftig und robust erwiesen: Die Unterschiede in der Höhe und in der Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben sind zurückzuführen auf das Politikerbe, den demographischen Nachfragedruck, den Etatisierungsgrad, den wirtschaftlichen Wohlstand, das Wirtschaftswachstum und die konstitutionelle Vetostruktur eines Landes.¹⁴⁹ Diese Erklärungsfaktoren wurden in das Basismodell aufgenommen,

¹⁴⁸ Für die etablierten OECD-Demokratien liegen Daten zu den öffentlichen Bildungsausgaben seit Anfang der 1960er Jahre vor. Vgl. OECD 1985, 1992.

¹⁴⁹ In autoregressiven und Fixed-Effects-Modellspezifikationen sowie in Jack-Knife-Analysen werden die Ergebnisse des Basismodells der OLS-PCSE-Methode insgesamt bestätigt (Tabellen 6.6.8 bis 6.6.10 (Anhang). Zu den Abweichungen gehören, dass im FE (C) und FE (CT)-Modell, wenn durch Länder- und Periodendummies die länder- und periodenspezifische Variation erfasst wird, für den Anteil der 5-29-Jährigen und dem BIP pro Kopf ein negatives und für den Vetospielerindex ein positives Vorzeichen auftritt (Tabelle 6.6.9 (Anhang)). Der Nachteil von Fixed-effects-Modellspezifikationen liegt darin, dass die Länder- und Periodendummies große Teile des Trends unterschätzen oder verzerren könnten. Daher

das in Tabelle 4.2.1 abgebildet ist. Um das Ausmaß der vorhandenen Multikollinearität abzuschätzen bietet Tabelle 6.6.3 im Anhang die bivariaten Korrelationen für die im Basismodell aufgenommenen Variablen.

Tabelle 4.2.1: Basismodell aus der kombinierten Längs- und Querschnittsanalyse der öffentlichen Bildungsausgabenquote in den 28 OECD-Mitgliedstaaten, 1990-2002

| Abhängige Variable | Öffentliche Bildungsausgaben in Prozent des BIP |
|---|---|
| Politikerbe (Bildungsausgabenquote des Vorjahres) | 0.853** |
| | (23.45) |
| Etatisierungsgrad (Öffentliche Sozialausgabenquote) | 0.016** |
| | (2.91) |
| Demographischer Nachfragedruck (Anteil der 5-29-Jährigen an der Bevölkerung) | 0.017** |
| | (4.09) |
| Wirtschaftlicher Wohlstand (BIP pro Kopf) | 0.00002** |
| | (3.13) |
| Wirtschaftswachstum (Veränderung des realen BIP) | -0.026** |
| | (3.83) |
| Konstitutionelle Vetostruktur (Schmidtscher Veto-Index) | -0.020* |
| | (1.97) |
| Konstante | -0.287 |
| | (1.53) |
| Anzahl der Länder | 28 |
| Anzahl der Beobachtungen | 324 |
| R ² | 0.89 |
| Korrigiertes R ² | 0.89 |
| Die ersten Zeilen der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Zeile in Klammern sind die panel-korrigierten t-Werte abgebildet. Die Koeffizienten und ihre statistische Signifikanz wurden mit der OLS-PCSE-Methode (ordinal least squares estimates with panel corrected standard errors) nach Beck und Katz geschätzt (Beck/Katz 1995, 1996). Signifikanzniveau: * signifikant auf dem 5%-Level; ** signifikant auf dem 1%-Level; N=28, T=13, N*T=364 | |

sollte diesen Abweichungen nicht überwertet werden, deren Ergebnisse der Vollständigkeit halber hier jedoch berichtet werden. Zur Diskussion der Modellspezifikation siehe Kapitel 6.4 im Anhang.

Mit Ausnahme von zwei Fällen ist die Korrelation zwischen den Variablen schwach ausgeprägt. Lediglich zwischen dem Anteil der 5-29-Jährigen und der öffentlichen Sozialleistungsquote bzw. dem BIP pro Kopf besteht eine negative starke Korrelation. Da sich die Erklärungsfaktoren im Basimodell jedoch über verschiedene Modellspezifikationen, auf die im Folgenden noch näher eingegangen wird, als robust und statistisch signifikant erwiesen haben, scheint das Ausmaß der Multikollinearität im Basismodell auf die statistische Signifikanz der Koeffizienten nicht sehr groß zu sein.

In weiteren Modellspezifikationen nehmen neben den genannten Erklärungsfaktoren der Anteil der Über-65-Jährigen, Programmkonkurrenzeffekte, Finanzierungsbedingungen, die Mischung von öffentlichen und privaten Bildungsausgaben, die fiskalische Dezentralisierung, die Struktur der Berufsausbildung und Parteieneffekte einen Einfluss auf die Höhe und die Entwicklung der Bildungsausgaben.¹⁵⁰ Im Einzelnen sollen diese Bestimmungsfaktoren der Bildungsausgaben im Folgenden näher besprochen werden.¹⁵¹

4.2.1 Politikerbe

Bildungsausgabenpolitische Weichenstellungen der Vergangenheit

Zu einem erheblichen Teil lassen sich die aktuellen Bildungsausgaben durch die Vorjahresausgaben vorhersagen. Das Politikerbe, operationalisiert als Bildungsausgaben der Vorperiode, hat sich im OECD-28-Vergleich als erklärungskräftige Größe erwiesen. In allen drei Messgrößen sind die Bildungsausgaben positiv assoziiert mit dem jeweili-

¹⁵⁰ Die hier vorgestellten Bestimmungsfaktoren der Bildungsausgaben stehen unter einem gewissen Vorbehalt und können nur Tendenzen wiedergeben. Grund hierfür ist die Qualität und Vergleichbarkeit der Daten. So sind zu Beginn der 1990er Jahre und im Jahre 1996 die Abgrenzungskriterien der Bildungsausgaben seitens der OECD neu zugeschnitten worden. Gut vergleichbare Daten liegen für die neuen OECD-Mitgliedstaaten erst seit den 1990er Jahren und für einzelne Länder erst seit Mitte der 1990er Jahre vor: für Ungarn seit 1991, Tschechien seit 1992, Südkorea und Mexiko seit 1993 und für Polen, die Slowakei und die Türkei sogar erst seit 1995.

¹⁵¹ Multikollinearität bestehen zwischen dem Anteil der 65-Jährigen und der Sozialleistungsquote bzw. dem Anteil der 5-29-Jährigen, zwischen der Sozialleistungsquote und den Indikatoren der Programmkonkurrenz und zwischen der Frauenerwerbsquote und dem BIP pro Kopf bzw. dem Anteil der 5-29-Jährigen. Da sich diese Erklärungsfaktoren im Basimodell jedoch ähnlich wie bei den Variablen im Basismodell über verschiedene Modellspezifikationen als robust und statistisch signifikant erwiesen haben, scheint auch hier das Ausmaß der Multikollinearität auf die statistische Signifikanz dieser Koeffizienten nicht sehr groß zu sein.

gen Vorjahreswert.¹⁵² In den multivariaten Modellen zeigt der Vorjahreswert sogar den größten standardisierten Regressionskoeffizienten auf. Ein einmal eingeschlagener Weg der expansiven Bildungsfinanzierung scheint auch die weitere Entwicklung der Bildungsausgaben zu beeinflussen. Dafür spricht auch, dass die Bildungsausgabenquote mit der Höhe der Bildungsausgabenquote im Jahre 1990 positiv assoziiert ist.¹⁵³ Für die Bildungsausgabenquote lässt sich eine ähnliche Eigendynamik und institutionelle Trägheit in der Haushaltspraxis wie bei Untersuchungen zur Sozialleistungsquote feststellen (Schmidt 2001: 41). Auch für die Schweiz gilt das Politikerbetheorem. Der im internationalen Vergleich hohe Personalkostenanteil an den laufenden Ausgaben und die hohen Lehrergehälter¹⁵⁴ begrenzen die jährlichen Verteilungsspielräume in der Schweiz nach unten.

Da die Aufnahme der zeitverzögerten abhängigen Variable als unabhängige Variable die Erklärungskraft anderer unabhängigen Variablen unterschätzen, wenn nicht gar unterdrücken könnte,¹⁵⁵ wurden auch alternative Spezifikationen getestet, deren Ergebnisse Kapitel 6.6 im Anhang entnommen werden können. Die Effekte von unabhängigen Variablen, die auch bei Aufnahme einer zeitverzögerten abhängigen Variablen das Vorzeichen und auch ihre statistische Signifikanz behalten, können dabei jedoch als besonders robust angesehen werden.

Aufholprozess der Bildungsausgaben

Zum Politikerbe gehören nicht nur die bildungsausgabenpolitischen Weichenstellungen in der Vergangenheit, sondern auch mögliche Aufholprozesse der Bildungsausgaben in Nachzüglerstaaten. Castles konnte in diesem Zusammenhang Aufholprozess in den bil-

¹⁵² Auch in der Veränderungsbetrachtung der Bildungsausgabenquote ist der Einfluss des Vorjahreswertes statistisch signifikant, jedoch mit negativem Vorzeichen. Die negative Assoziation mit den Veränderungsraten der Bildungsausgabenquoten spiegelt einen Gleichgewichtsprozess wieder und deutet daraufhin, dass wir es bei den Bildungsausgaben nicht mit einer anhaltenden Expansion der Bildungsausgaben zu tun haben.

¹⁵³ Für einige Länder liegen die Bildungsausgaben erst in späteren Jahren vor, so in Tschechien (1992), Griechenland, Südkorea, Mexiko, Portugal (jeweils 1993), Polen, Türkei und die Slowakei (jeweils 1995).

¹⁵⁴ Der Personalkostenanteil im Primar-, Sekundar- und post-sekundären nicht tertiären Bereich betrug 2002 82,8 Prozent und im Tertiärbereich 77,2 Prozent. Im Vergleich der Einstiegsgehälter als auch bei den Gehältern nach 15 Jahren Berufserfahrung nimmt die Schweiz im internationalen Vergleich die Spitzenposition ein.

¹⁵⁵ Dazu siehe das Kapitel zu den Anmerkungen zur Modellspezifikation in Kapitel 6.4 (Anhang).

dungspolitischen Nachzüglerstaaten in den 1960er Jahren beobachten (Castles 1998), gleiches wäre auch in den jungen Demokratien zu erwarten gewesen. Hier wurde die These aufgestellt, dass die ehemaligen postkommunistischen Staaten, die zu Beginn der Untersuchungsperiode über im Vergleich niedrige Bildungsausgabenquote verfügten, im Laufe der 1990er Jahre einen Aufholprozess in den Bildungsausgaben (Catch-up) aufweisen und aktuell über höhere Bildungsausgaben verfügen als zu Beginn der 1990er Jahre. Bildungsausgabenpolitische Aufholprozesse lassen sich im Sample der 28- OECD-Staaten für die Bildungsausgabenquote nicht feststellen (siehe Abbildung 4.2.1).¹⁵⁶ In der Veränderungsbetrachtung der Bildungsausgabenquote ist der Einfluss der Bildungsausgaben von 1990 auf die Bildungsausgabenquote positiv. Hier wäre ein negatives Vorzeichen bei der Veränderungsbetrachtung zu erwarten gewesen.¹⁵⁷

Insgesamt zeigt die negative Steigung der Regressionsgerade in Abbildung 4.2.1, dass die Länder, die Anfang der 1990er Jahre hohe Bildungsausgabenquoten aufwiesen, im Laufe der 1990er Jahre ihre Bildungsausgaben konstant hielten oder sogar wie im Falle von Finnland, Kanada, Norwegen, Irland und Ungarn ihre Bildungsausgaben zurückführen, jedoch gibt es hierbei auch Ausnahmen. Aufholprozesse können in den Schwellenländern Mexiko und der Türkei beobachtet werden. Wachstumsprozesse mit leicht steigenden Veränderungsraten sind in Südkorea, Griechenland, Deutschland, Belgien, Dänemark, Frankreich und in der Schweiz festzustellen. Konstant blieben die Bildungsausgaben in den 1990er Jahren in den USA, Schweden, Großbritannien, den Niederlanden und Japan.

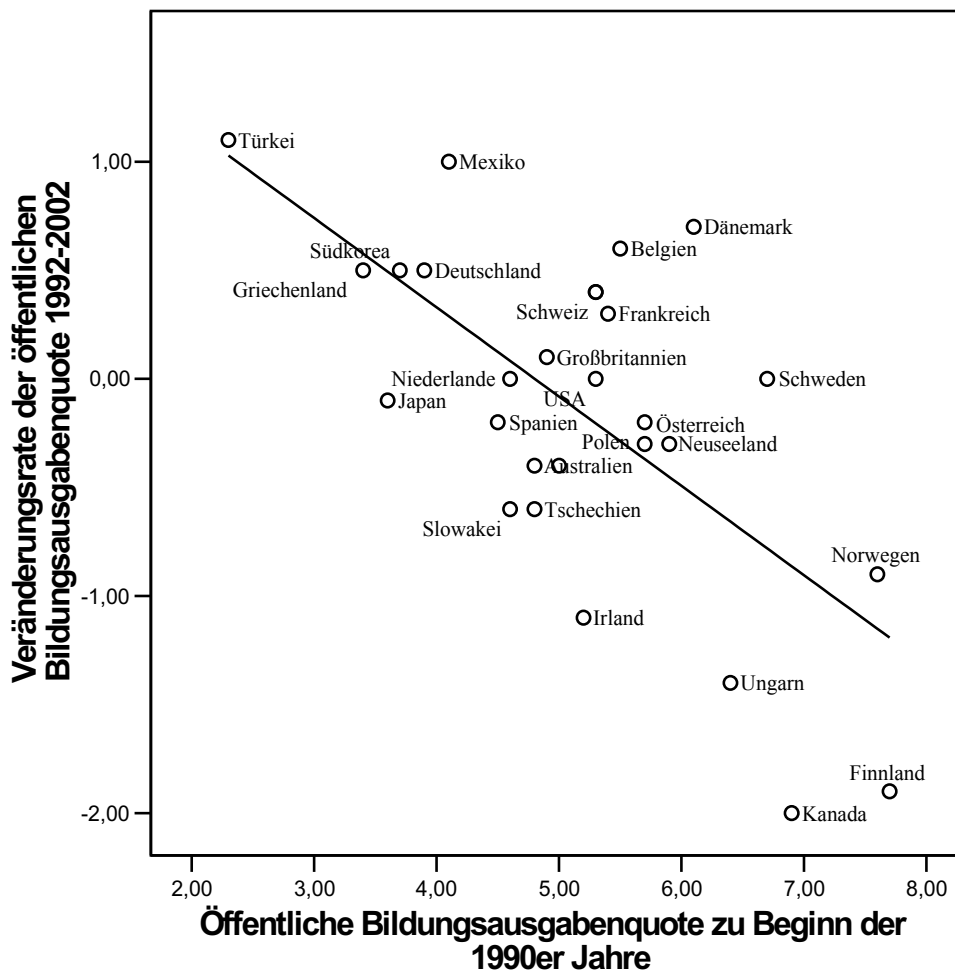
Eine leichte Abnahme der Bildungsausgaben ist in Spanien, Österreich, Polen, Neuseeland, Tschechien und in der Slowakei zu beobachten. Als ehemalige kommunistische Staaten haben die osteuropäischen Länder – darunter Ungarn, Polen, Tschechien

¹⁵⁶ Anders sieht es dagegen bei den Tertiärausgaben aus. Die tertiären Bildungsausgaben von 1990 sind mit der aktuellen tertiären Bildungsausgabenquote sowohl in ihrer Niveau- als auch Veränderungsbetrachtung negativ assoziiert. Demnach können im tertiären Bildungsbereich Aufholprozesse beobachtet werden. Staaten, die zu Beginn der Untersuchungsperiode eine unterdurchschnittlich tertiäre Bildungsausgabenquote aufwiesen, haben im Verlauf des Untersuchungszeitraums ihr Bildungswesen im Tertiärbereich mit mehr Finanzmitteln ausgestattet. Vgl. Kapitel 4.3.

¹⁵⁷ Zu erwarten wäre gewesen, dass die Staaten, die Mitte des 20. Jahrhunderts faschistisch regiert wurden (Deutschland, Italien und Österreich) oder auch autoritär regierte Staaten (darunter die ehemaligen kommunistischen Staaten Polen, Ungarn, Tschechien, die Slowakei sowie Portugal, Spanien, Griechenland, als auch Mexiko, Südkorea und die Türkei) einen Nachholbedarf bei den Bildungsausgaben aufweisen. Statistisch nicht signifikant ist der Einfluss ehemaliger faschistisch regierter Länder auf die Bildungsausgabenquote. Auf dem 10-Prozentsniveau ist der Einfluss ehemaliger autoritärer Regime auf die Bildungsausgabenquote statistisch signifikant und negativ.

und die Slowakei – somit ihr Bildungswesen in den 1990er Jahren nicht mit mehr Finanzmitteln und mit höherem Tempo ausgestattet, wie sie Castles für die etablierten OECD-Staaten in den 1960er Jahren feststellen konnte (Castles 1998).

Abbildung 4.2.1: Ausgabenquote zu Beginn der 1990er Jahre und die durchschnittliche Veränderungsrate der Bildungsausgabenquote 1992-2002 („First Differences“)



Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge; Anmerkungen: Die Veränderungsrate der Bildungsausgabenquote wurde als Prozentpunktdifferenz zwischen der Bildungsausgabenquote aus dem Jahr 2002 (mit Ausnahme von Kanada aus dem Jahr 2001) und dem Jahre 1992 berechnet; $R^2 = 0.43$.

Zwar ist ein drastischer Anstieg der Bildungsausgabenquoten zu Beginn der 1990er Jahre vor allem in Ungarn, der Slowakei und in Tschechien zu beobachten, Ende der 1990er Jahre führen diese Länder jedoch ihre Bildungsausgaben wieder zurück, so dass es nicht zu den erwarteten Aufholprozessen kam. Scheinbar ist der finanzpolitische Handlungsspielraum, etwa durch die Beitrittsverhandlungen mit der Europäischen Uni-

on, für die osteuropäischen Länder im Untersuchungszeitraum derart begrenzt gewesen, dass haushaltspolitische Veränderungen zu Gunsten des Bildungswesens erschwert wurden.

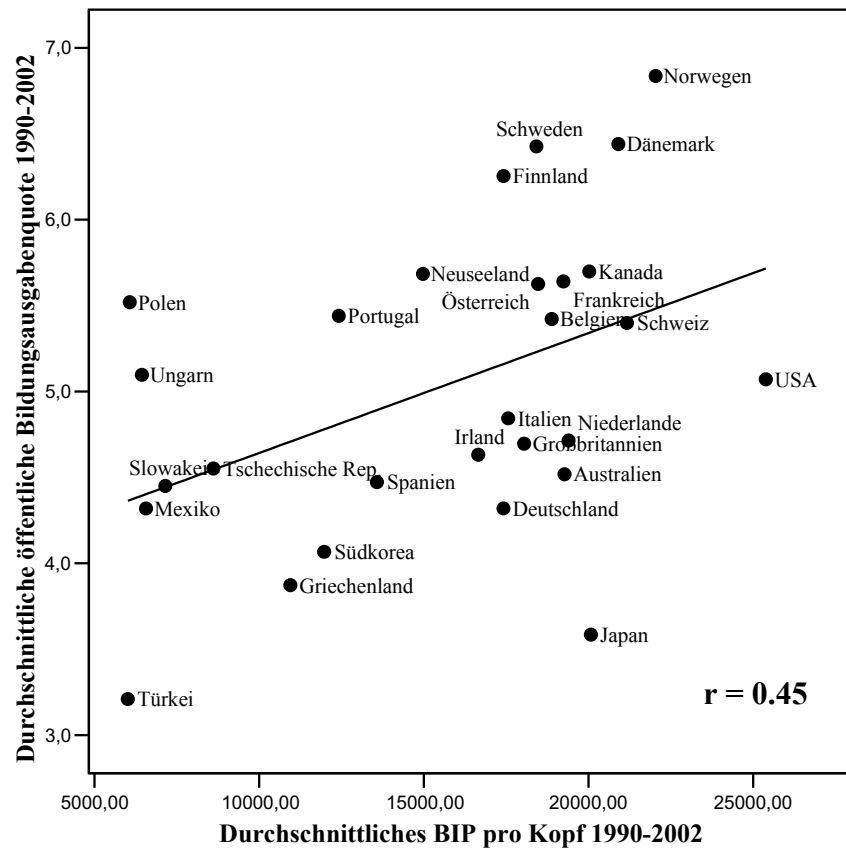
4.2.2 Sozioökonomische, soziodemographische und soziokulturelle Faktoren

BIP pro Kopf

Der Grad der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit und soziodemographische Strukturen tragen ein Weiteres zur Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben bei. In allen drei abhängigen Größen – also der Bildungsausgabenquote, den Pro-Schüler-Ausgaben und den Pro-Schüler-Ausgaben in Relation zum BIP pro Kopf - ist das BIP pro Kopf ein zentraler Erklärungsfaktor für das Niveau der Bildungsausgaben. Von diesem Trend gibt es jedoch auch Abweichungen. Ärmere Länder wie Polen und Ungarn haben höhere Bildungsausgaben als ihre Wirtschaftskraft erwarten lässt (siehe Abbildung 4.2.2). Die USA und Japan dagegen, die zu den reichen Ländern zu zählen sind, verhalten sich in der öffentlichen Bildungsfinanzierung relativ zu ihrer Wirtschaftskraft zurückhaltend und liegen unterhalb der Regressionslinie. Die nordeuropäischen Staaten liegen über der Regressionslinie und weisen somit deutlich höhere Bildungsausgaben auf in Relation zu ihrer Wirtschaftskraft. Die hohen öffentlichen Bildungsausgabenquoten lassen sich daher für die skandinavischen Staaten nur beschränkt mit dem Indikator BIP pro Kopf erklären.

Während sich die Schweiz auf der Regressionsgeraden positioniert und dementsprechend trendkonform verhält, liegt Deutschland unterhalb der Regressionslinie. Gemessen am BIP pro Kopf weist Deutschland eher eine unterdurchschnittliche Bildungsausgabenquote auf. Mit Blick auf die Befunde der multivariaten Regressionsanalysen und der Abbildung 4.2.2 zum Zusammenhang zwischen den Bildungsausgabenquoten und dem BIP pro Kopf können wir Folgendes festhalten: Hohe öffentliche Bildungsausgaben kennzeichnen wirtschaftlich reiche Länder, niedrigere Bildungsausgaben finden sich dagegen in wirtschaftlich weniger entwickelten Staaten, jedoch gibt es hierbei Ausnahmen.

Abbildung 4.2.2: Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP und dem BIP pro Kopf (Durchschnitt 1990-2002)



Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge; Maddison, Angus: The World Economy: Historical Statistics, OECD Development Centre Studies, 2003; $R^2 = 0.20$.

Insgesamt lässt sich für die jungen Demokratien sowie für die Schwellenländer Mexiko und Türkei eine enorme Streuung feststellen. Die postkommunistischen Staaten, allen voran Polen und Ungarn, sind wirtschaftlich relativ schwach entwickelt, leisten sich gemessen daran aber eine ehrgeizige Bildungspolitik. Tschechien, die Slowakei und Mexiko, die auf der Regressionsgerade bzw. nahe dieser liegen, folgen dem Trend und verhalten sich dementsprechend modernisierungskonform. Ein Anstieg der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit, gemessen am BIP pro Kopf, führt in diesen Ländern zu höheren öffentlichen Bildungsausgaben. Südkorea und noch viel stärker die Türkei zeigen sich, gemessen an ihrer wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit, dagegen sparsamer in der öffentlichen Bildungsfinanzierung.

Trotz dieser enormen Streuung bestätigt der Vergleich der OECD-28-Mitgliedstaaten das Wagnersche Gesetz der steigenden öffentlichen Ausgaben bei stei-

gendem wirtschaftlichem Wohlstand auch bei den öffentlichen Bildungsausgaben. Dabei gilt: Je höher die wirtschaftliche Leistungskraft gemessen am BIP pro Kopf, desto höher auch die öffentlichen Bildungsausgaben in allen Messgrößen.

Hierbei wäre zu erwarten gewesen, dass sich Sättigungseffekte im Bildungswesen bemerkbar machen, da die Grundversorgung von Bildungsdienstleistungen im Primar- und Sekundarbereich zu den Aufgaben eines modernen Industriestaates gehört. Die positive und statistisch signifikante Assoziation des BIP pro Kopf mit der Bildungsausgabenquote deutet jedoch daraufhin, dass ein Ansteigen des wirtschaftlichen Wohlstandes zu einer weiteren Expansion des Bildungsangebotes führt. Zu vermuten ist, dass die Expansion des Bildungsangebotes vor allem im post-sekundären Sektor und im tertiären Bildungsbereich weiter vorangetrieben wird. Die Schweiz, die im internationalen Vergleich des Pro-Kopf-Wirtschaftsprodukts an fünfter Stelle liegt (hinter den USA, Norwegen, Irland und Dänemark) gehört bei der öffentlichen Bildungsausgabenquote mit den skandinavischen Staaten und Belgien zu den Spitzenreitern. Ein überdurchschnittliches BIP pro Kopf kann daher die im Vergleich hohen öffentlichen Bildungsausgaben der Schweiz erklären. Wie wir in Kapitel 3 gesehen haben, trieb die Schweiz zudem in den 1990er Jahren mit der Schaffung von Fachhochschulen den Ausbau des Tertiärsektors voran. Werden sowohl öffentliche als auch private Quellen berücksichtigt (Gesamtbildungsausgaben) nimmt die Schweiz jedoch nur eine leicht überdurchschnittliche Position ein. Die leicht überdurchschnittliche Gesamtsumme der Bildungsausgaben in Relation zum Bruttoinlandsprodukt geht jedoch in der Schweiz mit hohen Pro-Schüler-Ausgaben und hohen Pro-Schüler-Ausgaben in Relation zum BIP pro Kopf einher. Das Niveau¹⁵⁸ des BIP ist in der Schweiz derart hoch, dass auch mit im Vergleich niedrigeren Gesamtbildungsausgaben hohe Ausgaben pro Schüler erzielt werden können. Während im internationalen Vergleich der ökonomische Entwicklungsstand gemessen am BIP pro Kopf auf die Bildungsausgabenquote einen positiven Einfluss hatte, ist der Einfluss des kantonalen Volkseinkommens pro Kopf auf die Bildungsausgabenquote der Kantone negativ.

¹⁵⁸ Das Wirtschaftswachstum kann dabei nicht als Erklärung herangezogen werden, da die Schweiz seit Jahren im Vergleich der OECD-Staaten die niedrigsten Wirtschaftswachstumsraten aufweist (OECD 2004a). Zur Diskussion über das schwache Wirtschaftswachstum der Schweiz siehe Armingeon 2005, Bodmer/Borner 2005, Feld/Schaltegger 2005, Obinger 2005.

Wirtschaftswachstum

Das Wirtschaftswachstum ist mit der Bildungsausgabenquote negativ assoziiert. Hier bietet sich als Erklärung an, dass die Bildungsausgabenquote und das Wirtschaftswachstum gemeinsam das Bruttoinlandsprodukt als Bezugsgröße haben. Eine Zunahme der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit, gemessen am Wirtschaftswachstum, bei gleichbleibender Höhe der Bildungsausgaben hat zur Folge, dass die Bildungsausgabenquote sinkt, wenn nicht in gleichem Maße zusätzlich in Bildung investiert wird. Die negative Assoziation der Bildungsausgabenquote mit dem Wirtschaftswachstum könnte jedoch auch auf eine Unabhängigkeit der Bildungsausgaben von wirtschaftlichen Konjunkturzyklen hindeuten. Die positive Assoziation der Bildungsausgaben mit dem jeweiligen Vorjahreswert hat hierbei gezeigt, dass dem Politikerbe eine große Bedeutung zukommt und die Bildungsausgaben somit einen hohen Grad an Konstanz aufweisen.

Bevölkerungsstruktur

Im Industrieländervergleich der 28-OECD-Mitgliedstaaten erweist sich der Anteil der 5-29-Jährigen als erklärungskräftige Größe für die Bildungsausgaben. Je jünger eine Gesellschaft ist, gemessen am Anteil der 5-29-Jährigen, desto höher sind auch die Bildungsinvestitionen.¹⁵⁹ Anders als von Poterba sowie Baum und Seitz angenommen liegt

¹⁵⁹ In bivariaten Querschnittsanalysen nimmt der Anteil der 5-29-Jährigen dagegen einen negativen Einfluss auf die Bildungsausgabenquote. Länder mit einem überdurchschnittlichen hohen Anteil der 5-29-Jährigen an der Bevölkerung bei gleichzeitigem niedrigem BIP pro Kopf wie Mexiko oder die Türkei schneiden bei den öffentlichen Bildungsausgaben unterdurchschnittlich ab. Wird in den multivariaten Analysen jedoch der wirtschaftliche Entwicklungsstand eines Landes berücksichtigt, so nimmt der Anteil der 5-29-Jährigen einen positiven Einfluss auf die Bildungsausgabenquote. Eine genauere Betrachtung der demographischen Situation in den OECD-Ländern ist aufschlussreich. In praktisch allen Industrieländern haben wir es mit einer „gewaltigen Altersstrukturverschiebung“ (Kemnitz 2000: 2) zu tun, die in den europäischen Staaten besonders stark ausgeprägt ist. Verantwortlich für die Verschiebungen in der Altersstruktur ist die gleichzeitige Veränderung zweier demographischer Variablen, nämlich der Mortalität und der Fertilität. Die Fertilität, gemessen an der Nettoerproduktionsrate ist in fast allen Industrieländern in den letzten drei Dekaden gesunken. Die Tendenz des Bevölkerungsrückgangs wird jedoch durch die zeitgleich ablaufende Abnahme der Mortalität abgeschwächt. Sinkende Geburtenzahlen und steigende Lebenserwartung führen zu einer Alterung der Gesellschaft. Ein besonders brusker Geburtenrückgang lässt sich nach Kaufmann für die Jahre zwischen 1965 und 1975 feststellen, deren „wirtschaftliche und soziale Konsequenzen [sich] im Wesentlichen erst in der Zukunft zeigen“ (Kaufmann 2005: 10) werden. So ist es nach Kaufmann die Eigenart demographischer Prozesse, „dass sie sich sehr langsam entwickeln, aber dafür auf die Dauer eine um so größere Wucht entfalten“ (Kaufmann 2005: 10). Im OECD-Vergleich können wir eine breite Streuung der Bevölkerungsanteile der schulrelevanten Bevölkerung und damit auch der Zahl der Bildungsnachfrager beobachten (Kemkes/Seitz 2005: 1). Die Türkei und Mexiko zeigen sich im OECD-Vergleich als besonders junge Nationen, deren Bevölkerungsanteile der 5-29jährigen bei 47,8 Prozent bzw. 50,4 Prozent liegen. Die angelsächsischen Staaten liegen nahe oder über dem OECD-Durchschnitt von 34,4 Prozent. Die nordeuropäischen Staaten positionieren sich unterhalb des OECD-Durchschnitts. Mit Ausnahme von Frankreich ist der Anteil der 5-29-Jährigen besonders

ein eindeutiger positiver Zusammenhang zwischen der Größe der Bevölkerungsgruppe im bildungsrelevanten Alter und den Bildungsausgaben vor (Poterba 1997; Baum/Seitz 2003). Die Vermutung von Wolter und Grob, dass Bildungssysteme nur verzögert auf Veränderungen der Schülerzahlen reagieren, konnte in den Analysen zur Bildungsausgabenquote keine Bestätigung finden (Wolter/Grob 2005: 8). Vielmehr zeigt die positive Assoziation der Bildungsausgabenquote mit der Schülerzahl dass die Bildungsausgaben auf Veränderungen nach oben oder nach unten in den Schülerzahlen reagieren.¹⁶⁰

Neben dem Anteil der 5-29-Jährigen erweist sich eine weitere demographische Größe als robuste Determinante der Bildungsausgaben. Negativ ist der Zusammenhang zwischen der Bildungsausgabenquote und dem Anteil der Über-65-Jährigen, Alterungsprozesse wirken somit sich im Vergleich der 28 Industriestaaten auf die Bildungsausgaben negativ aus (siehe Tabelle 6.3.3). Die Vermutungen von South, Lindert oder auch Hokenmaier, das eine wachsende Gruppe der Älteren sich negativ auf die öffentlichen Bildungsausgaben auswirkt, fand in den Analysen zur öffentlichen Bildungsausgabenquote eine Bestätigung (Hokenmaier 2002; Lindert 1994; South 1991). Ein steigender Anteil der Über-65-Jährigen bremst die öffentliche Bildungsfinanzierung. Alterungsprozesse führen demnach dazu, dass der Handlungsspielraum für die Bildungsausgaben in Konkurrenz zu transferintensiven Feldern der Sozialpolitik wie etwa der Alterssicherung, eingeschränkt wird.¹⁶¹ Der demographische Wandel mit einer deutlichen Verschiebung der Altersstruktur ist auch in der Schweiz zu beobachten. Einerseits nimmt

gering in den mitteleuropäischen Ländern Deutschland, Schweiz und Österreich, sowie in Belgien und Italien. Die Anteile der 5-29jährigen liegen in den osteuropäischen Staaten nahe oder über dem OECD-Durchschnitt, so in der Slowakei (38,8 %), Polen (37,9 %), Tschechien (35 %) und Ungarn (33,9 %). Insgesamt lässt sich eine starke Variation der Altersstruktur zwischen den Industrieländern und ehemaligen Entwicklungsländern wie Mexiko, der Türkei und Südkorea feststellen.

¹⁶⁰ Länder wie Deutschland, die einen starken Rückgang der Schülerzahlen im Primärbereich mit einer gleichzeitigen steigenden Bildungsbeteiligung im Tertiärsektor aufweisen, scheinen die Vermutung Kaufmanns zu unterstreichen: „Neu ist jedoch der Umstand, dass wir dauerhaft mit einem quantitativen Rückgang des Nachwuchses rechnen müssen, der sich durch eine bessere Qualifikation des vorhandenen Nachwuchses in etwa kompensieren ließe“ (Kaufmann 2005: 181). Der Rückgang der Schülerzahlen, der sich zunächst vor allem in Volksschulbereich bemerkbar machen wird und langfristig zu demographiebedingten Einsparungen führen wird, wird nach einem EU-Papier jedoch durch die zunehmende Bildungsbeteiligung im höheren sekundären und tertiären Bildungsbereich kompensiert werden (EU Economic Policy Committee 2003: 15f.).

¹⁶¹ Neben dem drastischen Rückgang der Geburtenrate sind in Europa auch Alterungsprozesse zu beobachten (Haub 2002: 61), wobei gerade in Europa die Alterung der Gesellschaft am weitesten vorangeschritten ist (UN 2005). Hier beträgt der Anteil der Generation der 0-14jährigen 17 Prozent und die der älteren Generation (über 60) 20 Prozent.¹⁶¹ Die derzeit weltweit älteste Bevölkerung hat Japan aufzuweisen, mit einem Durchschnittsalter von 42,9 Jahren (2005). Dicht dahinter folgen Italien (42,3), Deutschland (42,1), die Schweiz (40,8) und Schweden (40,1) mit einem Durchschnittsalter von über 40 Jahren

die Zahl der bildungsrelevanten Bevölkerung der 5-29-Jährigen immer schneller ab, während im Gegensatz dazu ein deutlicher Zuwachs der Über-65-Jährigen zu beobachten ist. Mit Deutschland, Italien und Japan zählt die Schweiz im Vergleich der Größe der 5-29-Jährigen (29,7 Prozent 2002) zu den Schlusslichtern, während der Anteil der Über-65-Jährigen (15,5 Prozent) leicht über dem OECD-Durchschnitt liegt.

Die unterschiedlichen Altersgruppen lassen sich dabei als Interessengruppen mit entgegengesetzten Präferenzen betrachten (Preston 1984; Poterba 1997). Nach Preston hängt dabei der politische Einfluss von der Größe der Altersgruppe ab, so dass mit zunehmender Größe der jeweiligen Altersgruppe auch die Wahrscheinlichkeit steigt, dass diese ihre Interessen durchsetzt. Ein hoher Bevölkerungsanteil der 5-29-Jährigen bedeutet, dass der Wähleranteil mit Kindern im bildungsrelevanten Alter größer ist und diese ihre Interessen an der Wahlurne geltend machen können. Zu erwarten ist daher, dass Länder mit einer jungen Bevölkerung auf den demographischen Nachfragedruck reagieren und höhere Bildungsausgabenquoten aufweisen, vorausgesetzt die dazu notwendige finanzielle Leistungskraft steht zur Verfügung. Mitunter sind mit den Alterungsprozessen der Gesellschaft Generationenkonflikte zu erwarten. Ein starker Rückgang der jüngeren Altersjahrgänge verbunden mit einem gleichzeitigen Anstieg der Anzahl älterer Menschen würde einen geringeren Ressourceneinsatz im Bildungssystem und damit niedrigere Bildungsausgaben erwarten lassen. Mit einem Anstieg der Bevölkerungszahlen der älteren Menschen verändern sich auch die Präferenzen des Medianwählers. Kempkes und Seitz vermuten, dass es langfristig zu einer Verdrängung von Bildungsfragen an der Wahlurne kommen könnte (Kemkes/Seitz 2005: 2), etwa durch ein Umlenken der Budgetanteile öffentlicher Leistungen in Richtung Alterssicherung.¹⁶²

Konfessionelle Traditionen

Neben sozioökonomischen und –demographischen Einflussfaktoren wurde in den multivariaten Analysen ebenso der Einfluss konfessioneller Faktoren auf die Höhe der öffentlichen Bildungsausgaben getestet. In Anlehnung an Castles wurde hierzu mittels einer Dummy-Variable die Länder in katholische und nicht katholisch geprägte Länder

(UN 2005). Mit dem gleichzeitigen Anstieg der Lebenserwartung und der gesunkenen Geburtenraten ist der Alterungsprozess der europäischen Gesellschaften insgesamt unausweichlich (Haub 2002: 68).

¹⁶² Zu den verteilungspolitischen Implikationen einer alternierenden Gesellschaft vgl. Ladd/Murray 2001, Weizsäcker 1996.

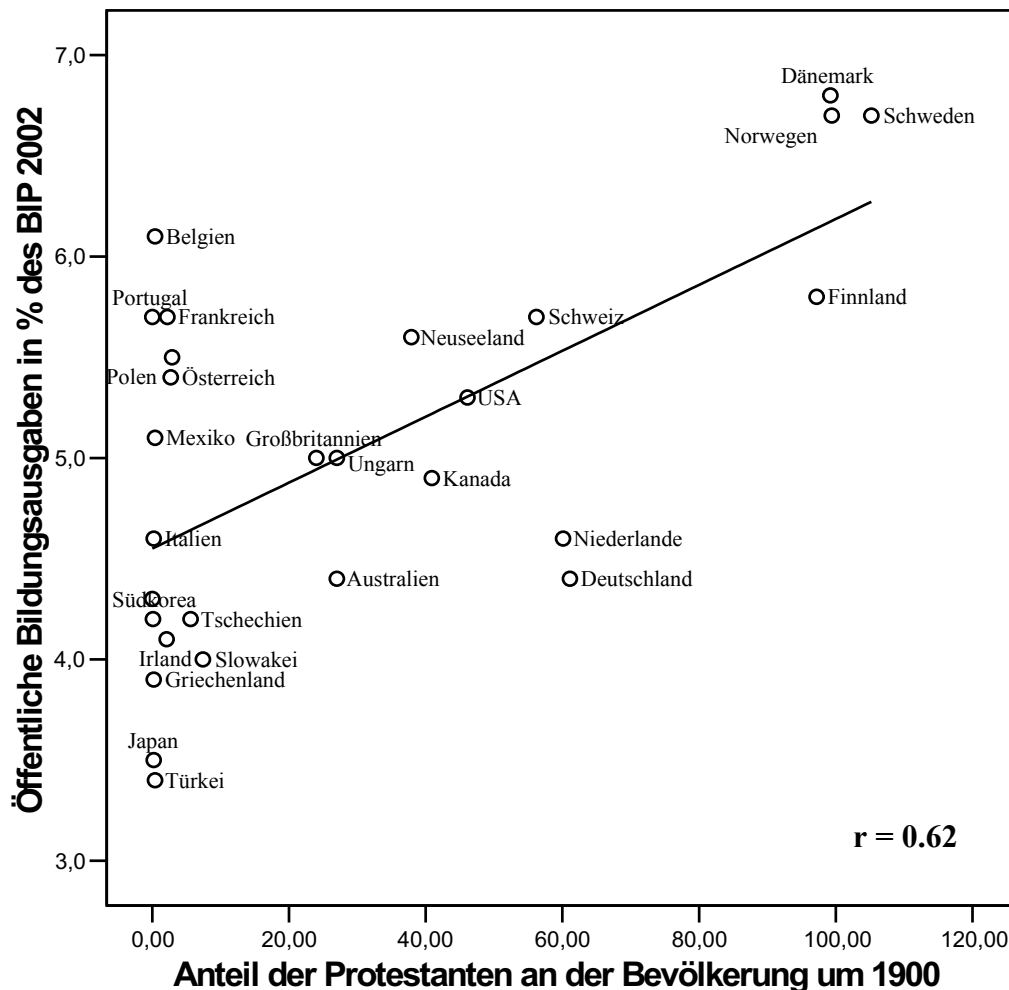
eingeorordnet (Castles 1994). In international vergleichenden Querschnittenanalysen konnte Castles die Bedeutung des Faktors Religion für die Bildungsausgaben nachweisen (Castles 1989, 1994, 1998). Seinen Analysen zufolge fielen die Bildungsausgaben im Jahre 1960 in den katholisch geprägten Ländern insgesamt niedriger aus. Für das Jahr 1980 konnte Castles diesen Effekt nicht mehr nachweisen, hier war sogar ein Vorzeichenwechsel zu beobachten. Als Begründung für diesen zunächst widersprüchlichen Befund, führte Castles an, dass die katholische Kirche bis zum Zweiten Vatikanischen Konzil die Bildungsangebote der öffentlichen Hand ablehnte. Zu vermuten ist, dass die Vorbehalte der katholischen Kirche gegenüber der staatlichen Bürokratie zu Beginn der Bildungsexpansion im 19. Jahrhundert, dem „Zeitalter der Bildung“ (Schneider 1982: 210), einen negativen Einfluss auf die Höhe der Bildungsausgaben genommen haben. Die relative Größe des Protestantismus könnte dagegen die Zusammenarbeit zwischen Staat und Kirche in der Bildung und somit den Ausbau eines staatlichen Bildungswesens erleichtert haben, wohingegen die konfessionsspezifische Zurückhaltung der katholischen Kirche gegenüber nichtkirchlichen Bildungseinrichtungen die nachfolgende Entwicklung der Bildungsausgaben prägte. Der Grad des staatlichen Engagements in der Bildungsfinanzierung zu Beginn des 21. Jahrhunderts könnte somit auf die religiös-konfessionelle Konstellationen zu Beginn der Bildungsexpansion zurückgeführt werden.¹⁶³ Daher wurde in den multivariaten Analysen neben dem von Castles verwendeten Dummy auch die Größe des protestantischen und katholischen Milieus um 1900 berücksichtigt, um so mögliche bildungspolitische Einflüsse der Konfessionen auf die Anfänge der Bildungsexpansion Ende des 19. Jahrhunderts zu erfassen.

Wie der Abbildung 4.2.3 zu entnehmen ist, besteht der bivariaten Korrelationsanalyse zufolge ein positiver Zusammenhang zwischen der aktuellen Bildungsausgabenquote im Jahr 2002 und dem Anteil der Protestanten an der Bevölkerung um 1900. Die konfessionelle Zusammensetzung der Bevölkerung zu Beginn der Bildungsexpansion Ende des 19. Jahrhunderts scheint mittelbar einen Einfluss auf die Höhe der aktuellen Bildungsausgaben zu nehmen. Das Staatsverständnis des lutherischen Protestantismus, das dem Staat die Hauptverantwortung für Sozial- und Bildungspolitik zuspricht,

¹⁶³ Den Ausbau der frühkindlichen Förderungen im Vorschulalter in Frankreich und Schweden führt Morgan auf religiöse Konstellationen im 19. Jahrhundert zurück, die bis heute den vorschulischen Bereich im internationalen Vergleich prägen. Die Vernachlässigung der Vorschulbildung in Deutschland und auch in der Schweiz ist auch heute an den im internationalen Vergleich festzustellenden geringeren öffentlichen Ausgaben für den Vorschulbereich abzulesen (Morgan 2002; OECD 2005).

kann somit den Grad des staatlichen Engagements in der Bildungspolitik im Jahr 2002 erklären. Staaten mit einem hohen Anteil der Protestanten an der Bevölkerung, wie die skandinavischen Länder, weisen im Vergleich daher auch überdurchschnittlich hohe öffentliche Bildungsausgaben auf.

Abbildung 4.2.3: Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP 2002 und dem Anteil der Protestanten an der Bevölkerung um 1900



Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge; Daten für Kanada aus dem Jahr 2001; Barrett/Kurian/Johnson (2001): World Christian Encyclopedia, Oxford; $R^2 = 0.39$.

Zum Teil können auch Säkularisierungsprozesse wie in Frankreich oder die Entkirchlichungspolitik im Sozialismus wie in Polen die überdurchschnittlich hohen Bildungsausgaben erklären (Schmidt 2005b: 112). Durchschnittlich bis unterdurchschnittlich sind die öffentlichen Bildungsausgaben in konfessionell gemischten und katholisch geprägten Ländern. Die Expansion des staatlichen Schulwesens scheint in diesen Län-

dern stärker gebremst zu sein, da nicht dem Staat, sondern gesellschaftlichen Assoziationen und dem Individuum mehr Verantwortung in der Bildungsfinanzierung zugesprochen wird. Die konfessionelle Zusammensetzung der Bevölkerung um die Jahrhundertwende kann somit als Politikererbe die heutige Staatstätigkeit erklären. Entgegen den Erwartungen ist der Dummy „katholisch geprägte Länder“ in den multivariaten Analysen positiv mit der Bildungsausgabenquote assoziiert. Auch die Größe des katholischen Milieus im Jahr 1900 zeigt einen statistisch signifikanten und positiven Zusammenhang mit der Bildungsausgabenquote.

Der Anteil der Protestanten zeigt zwar auch ein positives Vorzeichen, erreicht jedoch nicht die erforderlichen Signifikanzniveaus. Der Grund für die positive Assoziation zwischen der Bildungsausgabenquote und der Größe des katholischen Milieus um 1900 bzw. dem Dummy „katholisch geprägte Länder“ könnte darin liegen, dass beide Variablen neben den südeuropäischen Staaten, Tschechien, die Slowakei und Irland, die im Vergleich der öffentlichen Bildungsausgaben unterdurchschnittlich abschneiden, auch Länder wie Belgien, Frankreich, Österreich und Polen erfassen, die überdurchschnittlich hohe öffentliche Bildungsausgaben aufweisen. Die Befunde der bivariaten und multivariaten Analysen können wie Folgendermaßen interpretiert werden: Konfessionelle Traditionen als Ergebnis historisch eingeschlagener Pfade der Problemlösung tragen nur mittelbar eine Erklärung zu den aktuellen Bildungsausgaben bei.

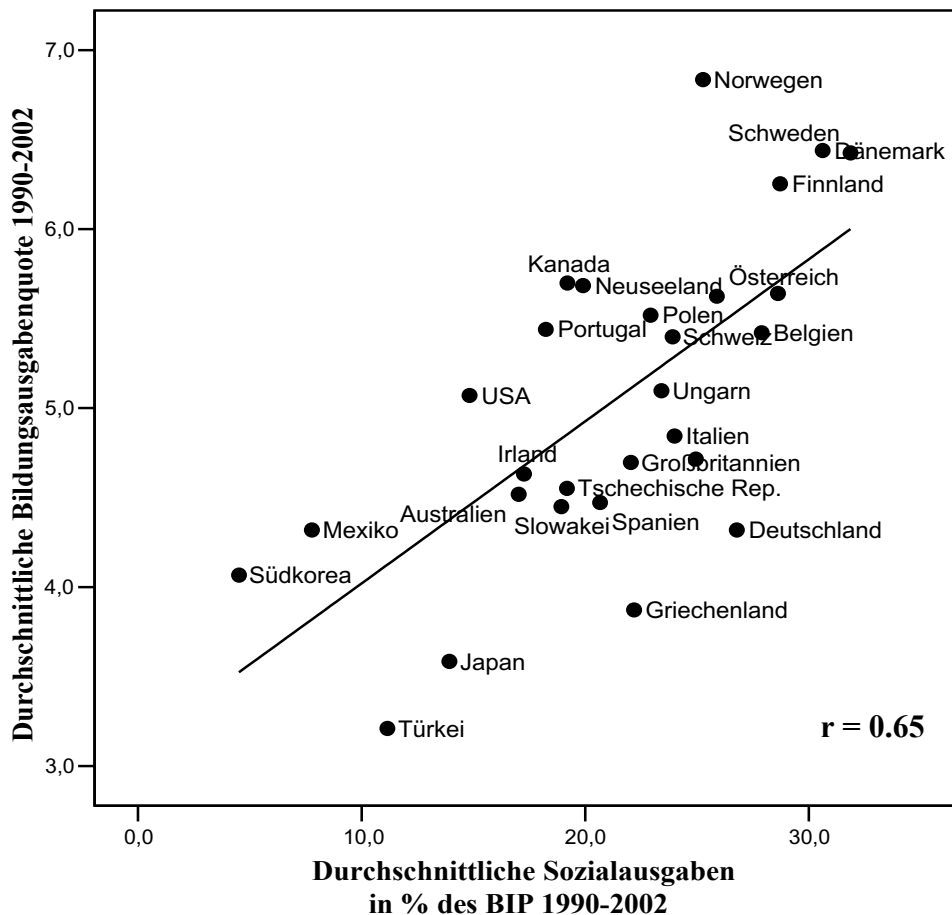
4.2.3 Staat-Markt-Arbeitsteilung

Sozialleistungsquote

Die positive Assoziation der Bildungsausgaben mit der Sozialleistungsquote weist darauf hin, dass eine expansive und egalitäre Sozialpolitik wie etwa in den nordeuropäischen Staaten mit einem weit ausgebauten Bildungssektor einhergeht. Je höher die Sozialleistungen, desto höher auch die Bildungsausgaben. Mit Blick auf Abbildung 4.2.4 wird jedoch deutlich, dass es hiervon auch Abweichungen gibt. Auf Deutschland, mit seinem weit ausgebauten Wohlfahrtsstaat scheint der Trend weniger gut zu passen, da Deutschland weit unterhalb der Regressionsgeraden liegt. Trotz seines weit ausgebauten Wohlfahrtsstaates investiert Deutschland weniger in die öffentliche Bildung, als es sei-

ne Sozialleistungsquote vermuten lässt. Auch in Griechenland, Japan und der Türkei, die ebenfalls deutlich unterhalb der Trendlinie liegen, scheint der Ausbau des Sozialstaates nicht mit höheren Bildungsausgaben einherzugehen.

Abbildung 4.2.4: Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP und den Sozialausgaben in Prozent des BIP (Durchschnitt 1990-2002)



Quelle: OECD: Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge; OECD (2004): Social Expenditure Database, Paris. $R^2 = 0.46$.

Dagegen gehören Dänemark, Norwegen und Schweden zu den Ländern, die sowohl über hohe Sozial- als auch hohe Bildungsausgaben verfügen. Ihre Bildungsausgaben sind sogar höher, als es die Sozialleistungsquote vermuten lässt. In fast allen südeuropäischen Ländern (außer in Portugal) sind die Bildungsausgaben relativ zur Sozialleistungsquote unterdurchschnittlich, so liegen Italien, Spanien und Griechenland unterhalb der Regressionslinie. Die USA weisen in Relation zu ihren niedrigen Sozialausgaben eine relativ höhere öffentliche Bildungsausgabenquote auf. Als zweites angelsäch-

sisches Land bewegt sich neben den USA nur noch Neuseeland oberhalb der Trendlinie. Auch die Schweiz, die sich noch engagierter in der Sozialpolitik zeigt, liegt oberhalb der Regressionslinie.

Die Berücksichtigung der Bildungsausgaben in den neuen OECD-Staaten ändert zunächst nichts an dem Befund, dass höhere Sozialausgaben mit höheren Bildungsausgaben einhergehen. Jedoch können wir Abweichungen von diesem Trend beobachten.

Kein einheitliches Bild ergibt sich für die postkommunistischen Staaten. Während Polen und Ungarn oberhalb der Regressionslinie liegen, bewegen sich Tschechien und die Slowakei unterhalb der Trendlinie. Dabei zeigt sich, dass die Sozialleistungsquote in den meisten postsozialistischen Staaten besonders hoch ausfällt, vor allem in Polen und Ungarn. Schmidts These von einer hohen „Sozialpolitik-Erblast der ehemals sozialistischen Staaten“ und einem „Missverhältnis zwischen ehrgeiziger und aufwändiger Sozialpolitik und Wirtschaftskraft“ (Schmidt 2004b: 59) trifft hierfür in besonderem Maße zu. Gerade die osteuropäischen Staaten standen hierbei vor einem zweifachen Systemwechsel: Auf der einen Seite der Wechsel von der Autokratie zur Demokratie und auf der anderen Seite der von einer planwirtschaftlichen Ökonomie zu einer Marktwirtschaft. Gemessen an ihrer wirtschaftlichen Leistungskraft leisten sich die osteuropäischen Staaten, allen voran Polen, einen aufwendigen Sozialstaat. Für die osteuropäischen Staaten lässt sich im Gegensatz zu Deutschland feststellen, dass der Ausbau des Sozialstaates mit höheren öffentlichen Bildungsausgaben einhergeht.

In den ostasiatischen Staaten wie in Südkorea fand der demokratische Umbruch hingegen ohne einen Wechsel in der Wirtschaftsverfassung statt. Die Vermutung von Rieger und Leibfried sowie Croissant, dass sich die jungen asiatischen Demokratien wie Südkorea mehr auf sozialinvestive Anliegen konzentrieren können, wie etwa Investitionen in Bildung und Qualifikation (Rieger/Leibfried 1999; Croissant 2004), schlägt sich nicht in höheren öffentlichen Bildungsausgabenquoten nieder. Zwar gibt Südkorea in Relation zu seiner Sozialleistungsquote mehr für Bildung aus, hält sich jedoch insgesamt in beiden Dimensionen zurück. Die Türkei, die sich gemessen an ihrer wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit „modernisierungskonform“ verhält und eine zurückhaltende Sozialpolitik aufweist, liegt in Abbildung 4.2.4 deutlich unterhalb der Trendlinie. Die Bildungsausgabenquote der Türkei fällt geringer aus, als es ihre Sozialleistungsquote vermuten lässt. Ein Ausbau der Sozialpolitik geht demnach in der Türkei nicht mit höheren öffentlichen Bildungsausgaben einher, vielmehr scheinen die Bildungsausgaben

in Programmkonkurrenz zur Sozialpolitik zu stehen. Mexiko dagegen gibt in Relation zu seiner Sozialleistungsquote mehr für Bildung aus.

Zwar gehört die Schweiz wie die USA, Japan, Australien und Italien zu den Ländern, die als Sozialstaatsnachzügler einzuordnen sind (Alber 1982: 152; Schmidt 1998: 180), doch kann die Schweiz trotzdem nicht den liberalen Wohlfahrtsstaaten zugeordnet werden (Esping-Andersen 1990). Als Pionier trat die Schweiz mit der privaten Arbeitsschutzgesetzgebung auf, relativ spät erfolgte jedoch die Absicherung gegen die Risiken Alter, Krankheit, Unfall und Arbeitslosigkeit (Obinger 2000b: 246).¹⁶⁴ Ein wohlfahrtsstaatlicher Nachzügler ist die Schweiz jedoch längst nicht mehr. Bereits Anfang der 1980er Jahre baute die Schweiz ihren Sozialstaat kräftig aus, so dass die Schweiz innerhalb kürzester Zeit bis Anfang der 90er Jahre den stärksten Anstieg der Sozialausgaben verzeichnete. In weiten Zweigen des Sozialstaates zeigt sich die Schweiz heute im internationalen Vergleich beim Ausgaben- und Leistungsniveau durch- bis überdurchschnittlich. Die Schweiz hat ähnlich wie Deutschland im internationalen Vergleich einen hohen Anteil der Sozialausgaben am Bruttoinlandsprodukt (Obinger 2000b: 276).¹⁶⁵

¹⁶⁴ Bereits 1914/1918 trat das Kranken- und Unfallversicherungsgesetz in Kraft. Eine Absicherung gegen Alter und Invalidität erfolgte erst mit der Verabschiedung des AHV-Gesetzes 1946 und die Absicherung gegen Arbeitslosigkeit sogar erst 1984 (Obinger 1998c). Besonders die Nebenregierungen in der Schweiz in Gestalt der direkten Demokratie und der föderalen Machtverteilung macht Obinger für die Nachzüglerrolle und das schlanke Ausgabenniveau des Schweizer Sozialstaates verantwortlich (Obinger 1998b: 236).

¹⁶⁵ Trotzdem hat die Schweiz im internationalen Vergleich mit die niedrigsten Lohnnebenkosten. Wie lässt sich der Befund eines ausgebauten Sozialstaates und niedriger Lohnnebenkosten erklären? Es ist die Struktur des sozialen Sicherungssystems in der Schweiz mit seinen stark privaten Zügen der Sozialversicherungen, die als Ursache für die geringen Lohnnebenkosten herangezogen werden können. Nicht eindeutig lässt sich die Schweiz der Regimetypologie von Esping-Andersen zuweisen. Trotz der dominanten Stellung der Sozialversicherungen weist die Schweiz mit ihrem Wohlfahrtsstaat Eigenheiten auf, die die Schweiz nicht in die Kategorie des konservativen Wohlfahrtsstaates einordnen lassen. In der Entwicklung seines Wohlfahrtsstaates nahm die Schweiz zwar Strukturelemente des erwerbszentrierten Sozialsystems Bismarckscher Prägung auf, die Strukturelemente wurden aber verknüpft mit Anleihen aus dem Beveridge-System. So stellt der Schweizer Wohlfahrtsstaat nach Herbert Obinger einen Mischtypus dar, der mit Blick auf die Regimedebatte der Wohlfahrtsstaaten die Elemente der Versorgung, Versicherung und sowohl der Fürsorge, also sozialdemokratische, konservative und liberale Strukturprinzipien in sich vereint (Obinger 2000b: 246). Die Strukturelemente schlagen sich in dem breit gefassten Bezieherkreis, einer redistributiven Grundversicherung wie in der Rentenversicherung, in den generösen Leistungen der Unfall- und Arbeitslosenversicherung aber auch in der Sozialhilfe nieder. Es zeigen sich im Schweizer Wohlfahrtsstaat aber auch Elemente der Eigenverantwortung mit den strengen Bedarfs- und Bedürftigkeitsprüfungen in der Sozialhilfe, den Ergänzungsleistungen zur Rentenversicherung, Elementen erheblicher sozialer Kontrolle in der Sozialhilfe sowie in der Arbeitslosenversicherung und -hilfe. Ebenso fällt die stark ausgebaute Kostenbeteiligung im Krankheitsfall darunter (Obinger 2000b: 276). Bei seiner Ausgestaltung setzt das Schweizer Sozialsystem verstärkt auf die Eigenverantwortung des einzelnen Bürgers und auf den Wettbewerb.

Etatisierungsgrad

Wer das Niveau der öffentlichen Bildungsausgabenquote erklären will, muss auch die Staat-Markt-Arbeitsteilung berücksichtigen. Hinweise auf die Bedeutung der Staat-Markt-Arbeitsbeziehungen für die Bildungsausgaben ergeben sich, wenn in den multivariaten Analysen der Einfluss der Staatsquote und des Etatisierungsgrades, operationalisiert als Differenz zwischen Staatsquote und Bildungsausgabenquote, getestet wird.¹⁶⁶ Beide Größen sind mit der Bildungsausgabenquote positiv assoziiert. Hohe öffentliche Bildungsausgaben gehen damit nicht nur mit einem weit ausgebauten Sozialstaat einher, sondern spiegeln auch die in einem vorherrschende Staat-Markt-Arbeitsbeziehung wider. Setzen die Länder in dieser Arbeitsbeziehung stärker auf die staatliche Lösung bei der Bearbeitung öffentlicher Probleme, schlägt sich dies nicht nur in einer höheren Staatsquote nieder, sondern führt tendenziell auch zu höheren öffentlichen Bildungsausgaben (siehe Abbildung 4.2.5).

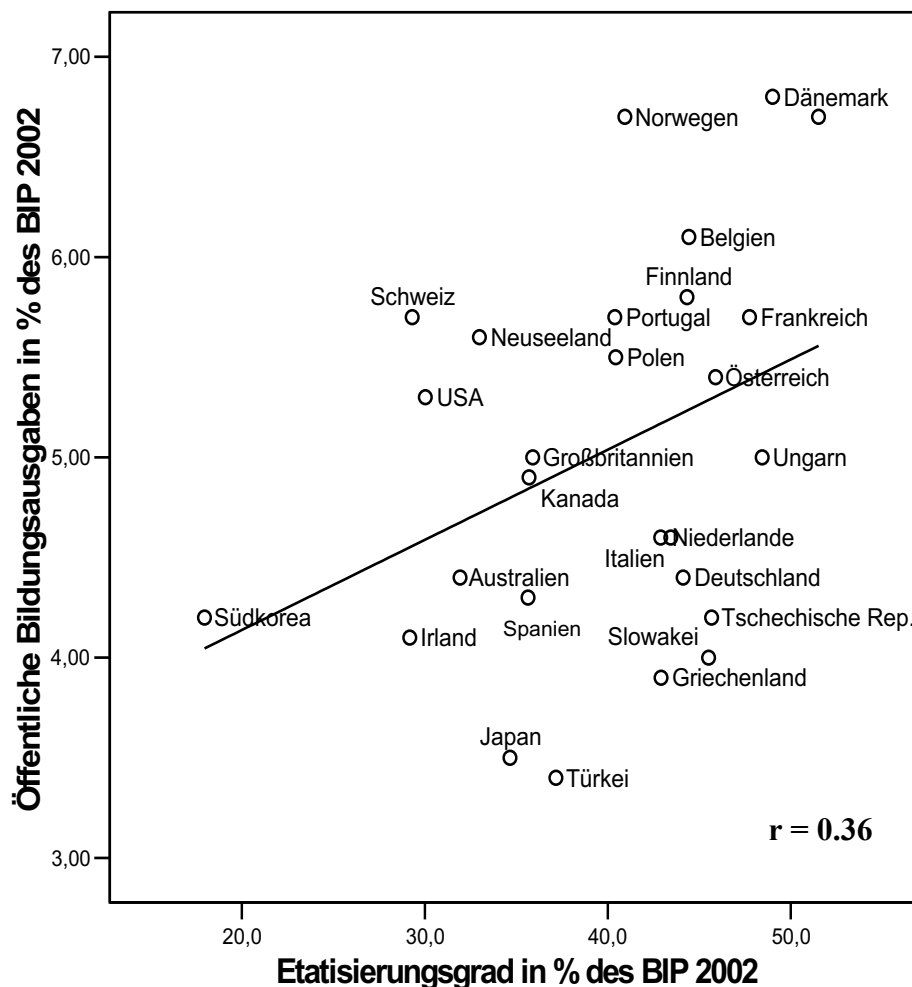
Ähnlich wie bei der Sozialausgabenquote, liegen die skandinavischen Staaten auch beim Etatisierungsgrad deutlich oberhalb der Regressionslinie. Diese Länder geben sogar in Relation zu ihrer Ausgabenbereitschaft relativ viel für Bildung aus. Auch die Schweiz liegt deutlich oberhalb der Regressionslinie. Zwar ist die Staatsquote der Schweiz im internationalen Vergleich gering, jedoch investiert die Schweiz in Relation zu ihrem Etatisierungsgrad viel in Bildung. Auch die USA legen ein stärkeres Gewicht auf die Bildung, wenn auch ihre Staatsausgabenquote niedriger als in den skandinavischen Staaten ausfällt. Im Gegensatz dazu sind Deutschland, die Niederlande, Italien, Griechenland und Japan gemessen an der sonstigen Ausgabenbereitschaft durch geringere öffentliche Bildungsausgaben gekennzeichnet.

Auch die Berücksichtigung der Bildungsausgaben in den neuen Demokratien und in den Schwellenländer Mexiko und Türkei bestätigt die Bedeutung der Staatsausgabenquote bzw. des Etatisierungsgrads für die öffentliche Bildungsfinanzierung. Wie der Abbildung 4.2.5 zu entnehmen ist, können wir jedoch für die neuen OECD-Staaten eine breite Streuung beobachten. Polen liegt über der Regressionslinie, was darauf hin deutet, dass Polen in seiner allgemeinen Ausgabenpolitik auch ein stärkeres Gewicht auf

¹⁶⁶ Da seitens der OECD für Mexiko keine Daten zur Staatsquote vorliegen, reduziert sich die Fallzahl auf 27 Länder. In den multivariaten Analysen ist der Effekt der Staatsausgabenquote und des Etatisierungsgrads nur unter Ausschluss der Sozialleistungsquote erklärungskräftig. Zu vermuten ist hierbei, dass

die Bildung legt. Auch Südkorea, wenn auch durch eine insgesamt niedrige öffentliche Bildungsausgabenquote und auch eine niedrige Staatsquote gekennzeichnet, liegt oberhalb der Regressionslinie. Unterhalb der Regressionslinie liegen Ungarn und noch deutlicher Tschechien, die Slowakei und die Türkei. Diese Staaten weisen eine hohen Etatisierungsgrad auf, geben jedoch in Relation dazu wenig für Bildung aus.

Abbildung 4.2.5: Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP und dem Etatisierungsgrad in Prozent des BIP für das Jahr 2002



Quelle: OECD (2005): Education at a Glance, Paris; OECD (2004): Economic Outlook Database, Paris. Anmerkung: Staatsquote ohne Mexiko; für Kanada bezieht sich die Bildungsausgabenquote auf das Jahr 2001. $R^2 = 0.13$.

die Höhe der Bildungsausgaben stärker die sozialpolitische Ausgabenbereitschaft eines Landes wieder- spiegelt, unabhängig von der generellen Ausgabenbereitschaft.

Die allgemeine Arbeitsteilung zwischen Staat und Markt, die die staatliche Lösung öffentlicher Probleme bevorzugt und daher mit einer höheren Staatsausgabenquote einhergeht, hat in diesen Ländern nicht zur Folge, dass diese auch einen größeren Teil ihres Wirtschaftsproduktes für Bildung verwenden.

Trotz dieser enormen Streuung kann jedoch für das Sample der 28-OECD-Mitgliedstaaten folgendes gelten: Kommt der öffentlichen Hand in der Staat-Markt-Arbeitsbeziehung für die Lösung gesellschaftlicher Probleme eine bedeutsame Rolle zu, führt dies auch zu höheren öffentlichen Bildungsausgaben. Eine Begrenzung des Staates, die private Marktlösungen fördert, hat dagegen niedrigere öffentliche Bildungsausgaben zur Folge. Eine hohe Staatsquote und ein hoher Etatisierungsgrad als Ausdruck einer Staatsquote jenseits der Bildungspolitik fördern die öffentliche Bildungsfinanzierung.

Exkurs: Die tieferliegenden Ursachen der Bildungsausgaben – pfadanalytische Erklärungen

Die vorhergehenden Ausführungen haben gezeigt, dass die Höhe der Bildungsausgaben durch die Höhe der Sozialleistungsquote und den Etasierungsgrad positiv beeinflusst wird. Beide Variablen selbst stellen dabei jedoch keine exogene Variablen dar, sondern werden wiederum von anderen Variablen beeinflusst. Zu den Bestimmungsfaktoren beider Variablen gehören zum Teil auch Variablen, die ebenso die Bildungsausgabenquote beeinflussen. Zu diesen Determinanten, die die Sozialleistungsquote beeinflussen, gehören das Politikerbe, der Stand der wirtschaftlichen Entwicklung, die konstitutionelle Vetostruktur eines Landes und die Regierungsbeteiligung sozialdemokratischen oder christdemokratischer Parteien (Schmidt 2001: 41).

Wie weiter unten ausgeführt wird kommen über eine hohe Sozialleistungsquote und den Etasierungsrad auch parteipolitische Effekte zum Tragen. Vergleichenden Analysen im Bereich der Sozial- und Finanzpolitik zufolge beeinflusst die parteipolitische Färbung eines Landes die Höhe der öffentlichen Ausgaben (Castles 1982; Cusack 1999; Garrett 1998; Hibbs 1977, 1988; Hicks 1999; Huber/Stephens 2001a, 2001b; Schmidt 1982, 1996, 2001; Wilensky 1981). So lassen sich markante Parteidifferenzen vor allem zwischen Linksregierungen und Regierungen säkular-konservativer Parteien nachweisen. Linke Regierungsparteien neigen dabei stärker zu höheren Ausgaben, während

die Regierungsbeteiligung säkular-konservativer Parteien mit niedrigen Ausgaben einhergeht. Die Sozialleistungsquote, die selbst positiv mit der Bildungsausgabenquote assoziiert ist, wird somit wiederum von parteipolitischen Variablen beeinflusst. Somit lassen sich Parteeffekte, wie in Kapitel 4.2.7 noch zu diskutieren ist, auch über die Sozialleistungsquote und den Etatisierungsgrad eines Landes nachweisen.

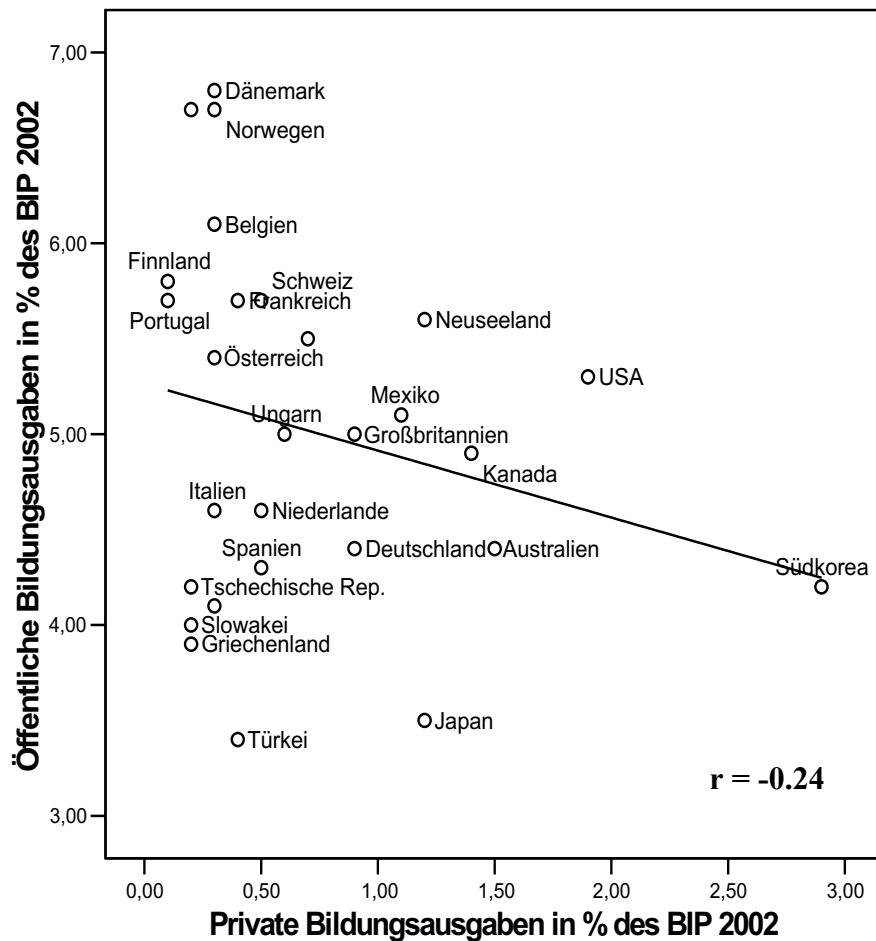
Exemplarisch an der Sozialleistungsquote konnten wir zeigen, dass neben der multivariaten Regressionsanalyse weitere statistische Verfahren wie etwa pfadanalytische Ansätze die Erklärungskraft des „Basismodells“ erweitern können. Eine ausführliche Pfadanalyse aller in das Basismodell aufgenommenen Variablen würde jedoch den Umfang der vorliegenden Arbeit sprengen.

Private Bildungsausgaben

Die Berücksichtigung der privaten Bildungsausgaben erweist sich für die Variation der Bildungsausgabenquote als ebenso bedeutsam. Eine Arbeitsteilung in der Bildungspolitik mit Fokus auf den Markt führt zu einer zurückhaltenden öffentlichen Bildungsfinanzierung. Je höher die privaten Bildungsausgaben, desto niedriger die öffentlichen Bildungsausgaben (siehe Abbildung 4.2.6). Auch ohne Südkorea als Spitzenreiter in der privaten Bildungsfinanzierung würde sich der bivariate negative Zusammenhang kaum ändern (ohne Südkorea $r = -0.17$).

Eine hohe private Bildungsausgabenquote bedeutet jedoch nicht zwangsläufig eine zurückhaltende öffentliche Bildungsausgabenquote. Die USA beispielsweise mit einer hohen privaten Bildungsausgabenquote weist auch eine überdurchschnittliche öffentliche Bildungsausgabenquote auf. Negativ ist dagegen der Einfluss der privaten Bildungsausgabenquote, wenn die tertiären Bildungsausgaben in Prozent des BIP einer Analyse unterzogen werden. Hier gehen hohe private Bildungsausgaben mit niedrigen öffentlichen Bildungsausgaben für den Tertiärsektor einher (siehe Kapitel 4.4).

Abbildung 4.2.6: Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP und den privaten Bildungsausgaben in Prozent des BIP für das Jahr 2002



Quelle: OECD (2005): Education at a Glance, Paris. Anmerkung: Für Kanada beziehen sich die Zahlen auf das Jahr 2001; $R^2 = 0.06$.

4.2.4 Programmkonkurrenz und Finanzierungsbedingungen

Wie wir im vorherigen Kapitel gesehen haben, spiegelt die Expansion der öffentlichen Bildungsausgaben die Bevorzugung staatlicher Lösungen in der Sozialpolitik wider. Damit geht der Ausbau der öffentlichen Bildungsausgaben tendenziell mit dem Ausbau der öffentlichen Sozialpolitik einher. Die negative Assoziation der Bildungsausgabenquote mit dem Anteil der Über-65-Jährigen lässt jedoch vermuten, dass zwischen den Bildungsausgaben und einzelnen Feldern der Sozialpolitik durchaus Finanzierungskonkurrenzen bestehen könnten. Diese Ergebnisse stehen hierbei jedoch unter gewissen Vorbehalten. Zum einen korrelieren die einzelnen sozialpolitischen Ausgaben für Fami-

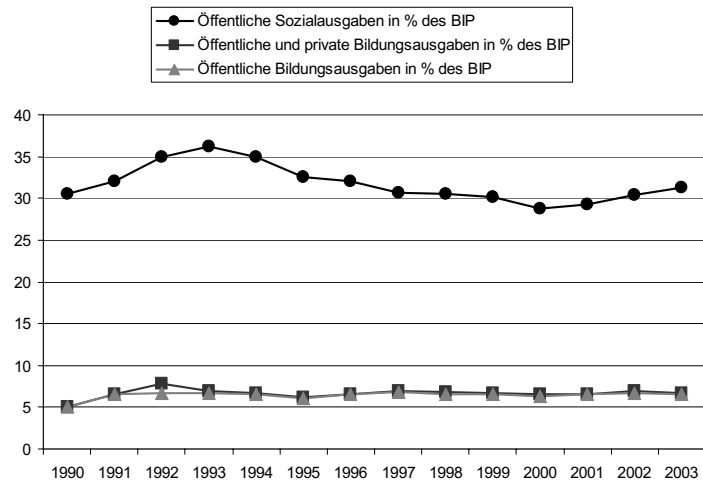
lie, Gesundheit, Arbeitsmarktpolitik und Alterssicherung stark miteinander. Zum anderen kann von einem statistisch signifikanten Zusammenhang nicht auf ein echtes Konkurrenzverhältnis geschlossen werden. Unterschiedliche sozialpolitische Schwerpunktsetzung könnten dabei die vermuteten Zusammenhänge verzerren. Im angelsächsischen Verständnis der Sozialpolitik, wird Bildung und Soziale Sicherung als einheitliches Konzept verstanden (Baldock et al 2003: 362ff.), während in Deutschland beide Bereiche nicht zusammen unter dem Begriff der Sozialpolitik subsumiert werden. Die integrierte Sichtweise der angelsächsischen Wohlfahrtsstaaten führte in den USA sogar dazu, dass diese ihr Bildungswesen als „eine Art Sozialstaatsersatz“ entwickelte (Allmendinger/Leibfried 2005: 45; Heidenheimer 1981: 269ff.). In den kontinentaleuropäischen Staaten wird hingegen stärker auf die kompensierende Sozial- anstelle der Bildungspolitik gesetzt.

Um sich der Frage nach möglichen Programmkonkurrenzen zu nähern werden im Folgenden Längsschnittanalysen für einzelne Länder vorgestellt. In einem zweiten Schritt werden die Bildungsausgaben sowohl im Niveau als auch in ihrer Veränderung auf mögliche Finanzierungskonkurrenzen überprüft. Neben einzelnen sozialpolitischen Feldern wie Rente, Gesundheit, Familie und passive bzw. aktive Arbeitsmarktpolitik soll auch die Staatsverschuldung in den Blick genommen werden.

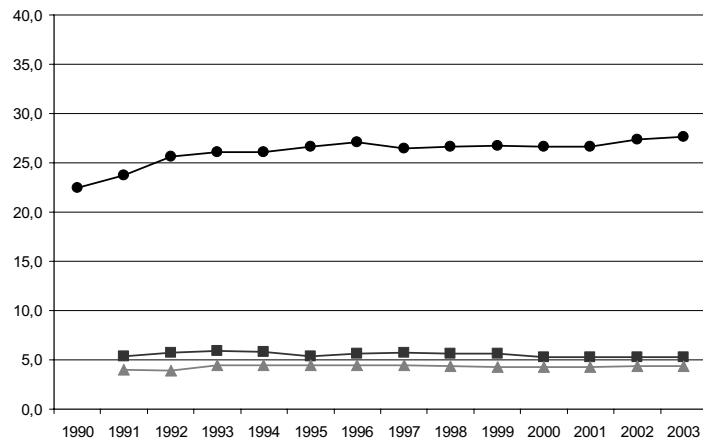
Werfen wir zunächst einen Blick auf die Entwicklung der Bildungs- und Sozialausgaben in den 1990er Jahren. Hierzu geht Abbildung 4.2.7 auf die Entwicklung der Bildungs- und Sozialausgaben in Schweden, Deutschland, die USA, die Schweiz, Polen und Südkorea ein. Wie der Abbildung zu entnehmen ist, unterscheiden sich die Länder nicht nur im Niveau der Ausgaben, sondern auch in der Entwicklung der Ausgaben im Zeitverlauf.

Abbildung 4.2.7: Die Entwicklung der öffentlichen Bildungs- und Sozialausgaben in Schweden, Deutschland, den USA, Schweiz, Polen und Südkorea in den Jahren 1990-2003

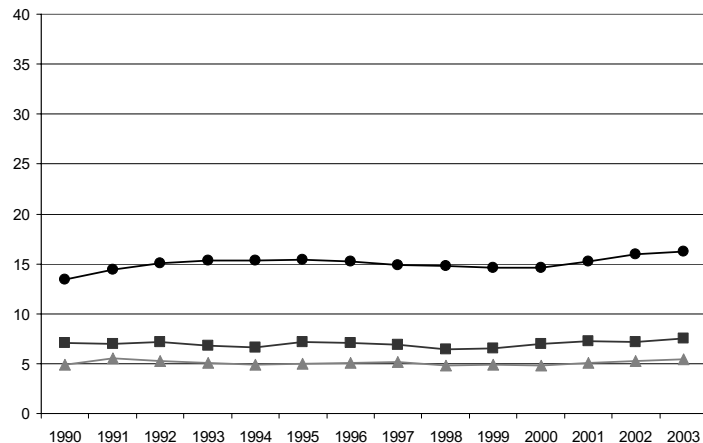
a) Schweden



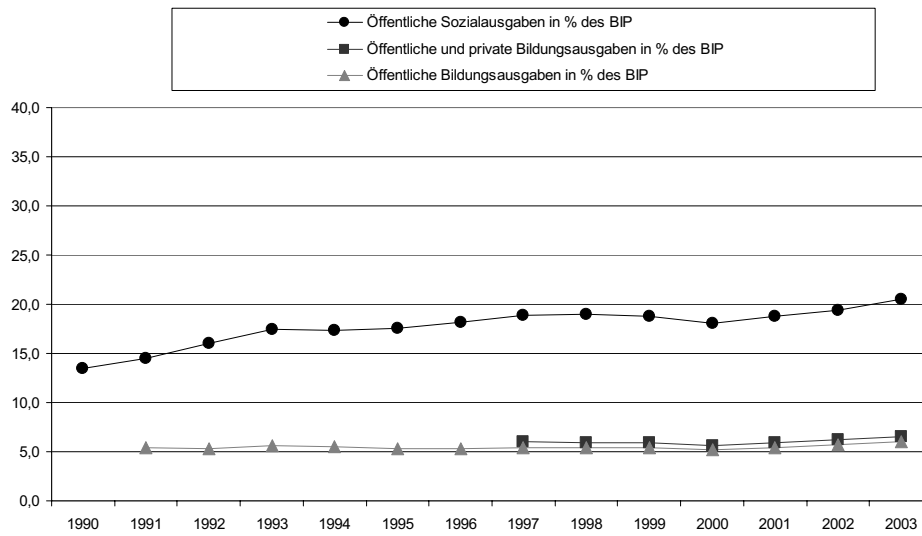
b) Deutschland



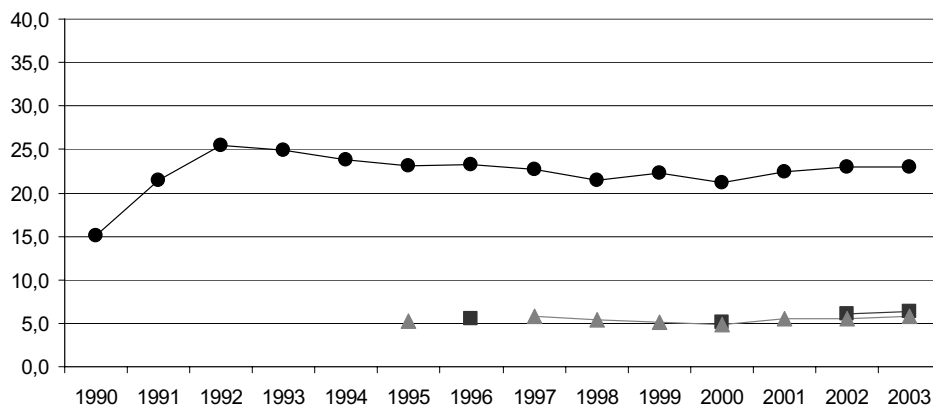
c) USA



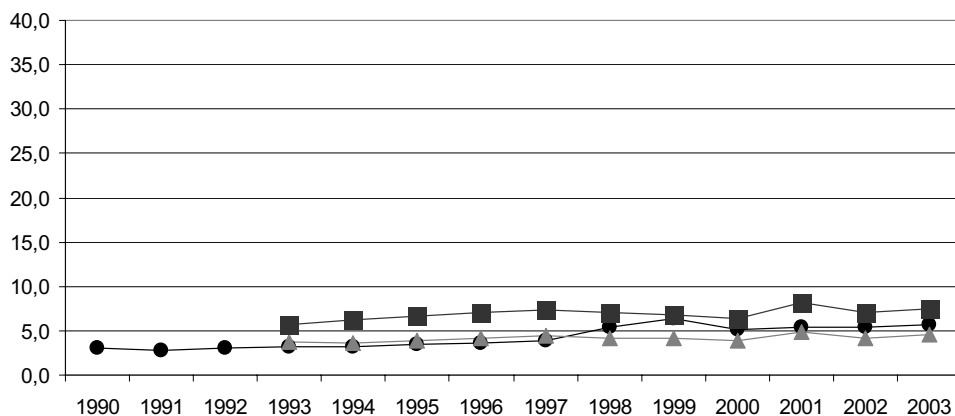
d) Schweiz



e) Polen



f) Südkorea



Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge; OECD, Social Expenditure Database, Paris.

Ebenso spiegelt die in einem Land vorherrschenden sozial- und bildungspolitischen Prioritäten jeweils deren Ausgabenmuster wider. Schwedens Sozialausgaben nahmen zwischen 1993 und 2001 deutlich ab und stiegen seit 2002 wieder leicht an. Die öffentlichen Bildungsausgaben blieben in Schweden dagegen relativ konstant. Eine konstante Quote bei den Sozialleistungen wie bei den Bildungsausgaben verzeichnet Deutschland seit Mitte der 1990er Jahre. Im US-amerikanischen Fall ging eine leicht steigende Tendenz in der Sozialausgabenquote mit leicht steigenden Gesamtbildungsausgabenquoten einher, die v.a. auf Zuwächse der privaten Bildungsausgabenquote zurückgeht. Im Gegensatz zu Deutschland und der Schweiz ist bei den übrigen Ländern in der Summe der öffentlichen und privaten Bildungsausgaben eine Zunahme Mitte der 1990er und Ende der 1990er Jahre zu beobachten.

Eine leicht steigende Tendenz in den Sozialausgaben ging im US-amerikanischen Fall mit leicht steigenden Gesamtbildungsausgaben einher. Stärker ist die Aufwärtstendenz der Gesamtbildungsausgabenquote in Südkorea. Für die Sozialausgaben ist in Deutschland und in der Schweiz eine steigende Tendenz zu beobachten. Stark nahm die Sozialausgabenquote zu Beginn der 1990er Jahre in Polen zu und pendelt seit Mitte der 1990er Jahre um die 22 Prozentpunkt-Marke. Auch für Südkorea lässt sich ein starker Zuwachs der Sozialausgaben beobachten, wenn auch die Steigerung von einem im internationalen Vergleich relativ geringen Niveau ausging. In Schweden ist bei der Sozialausgabenquote zu Beginn der 1990er Jahre ein deutlicher Abwärtstrend zu beobachten, während die öffentlichen Bildungsausgaben relativ konstant blieben. Deutschland dagegen verzeichnet eine starke Zunahme der Sozialausgaben bei gleichzeitiger Stagnation der Bildungsausgaben.

Der Blick auf die Relation der Sozial- zu den öffentlichen Bildungsausgaben gibt Hinweise auf die unterschiedliche Schwerpunktsetzung der OECD-Staaten in der Sozial- und Bildungspolitik. Eine besonders große Lücke zwischen den Bildungs- und Sozialausgaben lässt sich für Deutschland feststellen. Rund das Sechsfache der Bildungsausgaben ziehen die Sozialausgaben in Deutschland an sich, nur in Griechenland fällt die Relation zwischen den Sozial- und den öffentlichen Bildungsausgaben größer aus. Geringer fällt die Relation für das Jahr 2001 in der Schweiz (4,9), in Schweden (4,5)

und Polen (4,1) aus. In den USA (2,9) und in Südkorea (1,3) ist die Konkurrenz zwischen Bildungs- und Sozialpolitik um knappe Finanzmittel weniger gegeben.¹⁶⁷

Die unterschiedliche Dynamik der Sozialausgaben und für die öffentliche Bildung, wie in der Schweiz oder in Deutschland, könnte einen Hinweis auf mögliche Finanzierungskonkurrenzen zwischen einzelnen Feldern der Sozialpolitik und der Bildungspolitik geben. Die Analyse auf eine mögliche „Programmkonkurrenz“ zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben und einzelnen sozialpolitischen Bereichen soll in multivariaten Analysen sowohl mittels der Ausgabenniveaus als auch der Ausgabenveränderungen der Bildungsausgaben durchgeführt werden, auf deren Ergebnisse in den nächsten Abschnitten eingegangen wird. Eine Programmkonkurrenz müsste sich auch bei Veränderung der Bildungsausgaben („First Differences“) zeigen.

Ausgaben für die Alterssicherung

Die Alterungsprozesse, auf die schon in Kapitel 4.2.2 eingegangen wurde, weisen darauf hin, dass wir es bei der öffentlichen Bildungsfinanzierung auch mit Programmkonkurrenz zu tun haben könnten. In den multivariaten Analysen (siehe Tabelle 4.2.2) zeigt sich hierfür, dass die Bildungsausgabenquote auf dem 10-Prozentniveau negativ mit den Ausgaben für die Alterssicherung assoziiert ist. Auch in der Veränderungsbetrachtung ist der Anteil der Ausgaben für die Alterssicherung negativ mit der Bildungsausgabenquote assoziiert und kann ebenfalls ein 10%-iges Signifikanzniveau erreichen. Die Veränderung der Ausgaben für die Alterssicherung ist zwar statistisch nicht signifikant, zeigt jedoch ein positives Vorzeichen, so dass weniger in der Dynamik als vielmehr im Niveau der Ausgaben für die Alterssicherung ein Programmkonkurrenzeffekt für die Bildungsausgabenquote vorliegt. Die negative Assoziation mit dem Bestand der Ausgaben für die Alterssicherung scheint vielmehr darauf hin zu deuten, dass ein hohes Niveau an Ausgaben für diesen Sozialbereich ein beträchtliches Maß an Finanzmitteln bindet, so dass der finanzpolitische Spielraum für Bildungsausgabensteigerungen begrenzt ist.

¹⁶⁷ Aufschlussreich ist auch die Betrachtung der Anteile der öffentlichen Bildungsausgaben an allen Staatsausgaben. Am höchsten ist der Anteil der Bildungsausgaben an den Gesamtausgaben in Mexiko (23,9 Prozent) und Neuseeland (20,8 Prozent). Überdurchschnittlich im OECD-Vergleich fallen die Anteile der Bildungsausgaben in Schweden (13,1 Prozent), den USA (15,2 Prozent) und Südkorea (17,0 Prozent) aus. Während die Schweiz mit 12,9 Prozent im OECD-Mittel liegt, ist der Anteil in Deutschland mit 9,8 Prozent relativ gering (OECD 2005: 205).

Sowohl für den Bestand als auch die Veränderungen der Bildungsausgaben kann Folgendes formuliert werden: Hohe Ausgaben für die Alterssicherung haben niedrigere Bildungsausgabenquoten zur Folge.

Tabelle 4.2.2: Determinanten der öffentlichen Bildungsausgabenquote in Niveau und Veränderung: Modellspezifikationen zur Programmkonkurrenz 1990-2002, 28 OECD-Länder

| | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 | Modell 4 | | Modell 1 | Modell 2 |
|--|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|---|---------------------------|---------------------------|
| Abhängige Variable | Bildungsausgaben in % des BIP (Niveau) | | | | Bildungsausgaben in % des BIP (Veränderung) | | |
| Bildungsausgabenquote _{t-1} | 0.837 (21.64)** | 0.814 (20.13)** | 0.852 (23.70)** | 0.776 (19.23)** | Bildungsausgabenquote _{t-1} | 0.151 8.69 | -0.150 (4.31)** |
| Sozialleistungsquote | 0.025 (3.30)** | 0.041 (3.41)** | 0.007 (1.03) | 0.028 (4.55)** | Sozialleistungsquote | 0.028 (9.78)** | 0.019 (4.10)** |
| Anteil der 5-29-Jährigen | 0.012 (2.91)** | 0.007 (1.13) | 0.013 (3.43)** | 0.034 (4.77)** | Veränderung der Sozialleistungsquote | 0.105 (6.32)** | 0.102 (5.45) |
| BIP pro Kopf | 0.00001 (2.30)* | 0.00001 (2.22)** | 0.00001 (2.69)** | 0.00002 (3.70)** | Anteil der 5-29-Jährigen | 0.0006 (0.32) | 0.009 (1.60) |
| Wirtschaftswachstum | -0.028 (3.97)** | -0.028 (3.81)** | -0.028 (4.04)** | -0.036 (4.52)** | Ausgaben Alterssicherung | -0.045 (5.41)** | |
| Schmidtscher Vetoindex | -0.014 (1.34) | -0.016 (1.55) | -0.011 (1.20) | -0.027 (2.82)** | Veränderung der Ausgaben Alterssicherung | -0.022 (0.40) | |
| Ausgaben Alterssicherung | -0.030 (1.89) | | | | Zinslastquote | | -0.024 (2.98)** |
| Summe Ausgaben Alterssicherung und passive Arbeitsmarktpolitik | | -0.054 (2.44)** | | | | | |
| Summe Ausgaben für Familie und aktive Arbeitsmarktpolitik | | | 0.042 (2.12)* | | | | |
| Zinslastquote | | | | -0.022 (2.82)** | | | |
| Konstante | 0.013 (0.05) | 0.255 (0.85) | -0.061 (0.29) | -0.732 (2.57)* | Konstante | 0.464 (1.63) | 0.073 (0.31) |
| Anzahl der Länder | 28 | 27 | 28 | 24 | Anzahl der Länder | 28 | 24 |
| Anzahl der Beobachtungen | 324 | 312 | 324 | 282 | Anzahl der Beobachtungen | 294 | 285 |
| R ² | 0.89 | 0.90 | 0.89 | 0.88 | R ² | 0.18 | 0.18 |
| Korrigiertes R ² | 0.89 | 0.89 | 0.89 | 0.88 | Korrigiertes R ² | 0.17 | 0.17 |

Die ersten Zeilen der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Zeile in Klammern sind die panel-korrigierten t-Werte abgebildet. Die Koeffizienten und ihre statistische Signifikanz wurden mit der OLS-PCSE-Methode (ordinal least squares estimates with panel corrected standard errors) nach Beck und Katz geschätzt (Beck/Katz 1995, 1996).

Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N=28, T=13, N*T=364.

Anmerkung: Aufgrund der Datenverfügbarkeit reduziert sich die Fallzahl in einigen Modellen; Zinslastquote ohne Polen, Ungarn, Mexiko, Türkei; Ausgaben für die pssive Arbeitsmarktpolitik ohne Mexiko.

Gerade in der Bildungsfinanzierung können wir im OECD-28-Ländervergleich einen „trade-off“ zwischen den Ausgaben für Bildungspolitik und den Ausgaben für die Alterssicherung beobachten, der sich angesichts der Alterungsprozesse voraussichtlich verstärken wird. Je höher der Anteil der Über-65-Jährigen an der Gesamtbevölkerung und daraus resultierend auch die höheren Ausgaben für die Alterssicherung, desto niedriger die Bildungsausgabenquote. Ein Ansteigen der Bevölkerung der Über-65-Jährigen führt demnach zu höheren Ausgaben für die Alterssicherung und verengt damit gleichzeitig den fiskalischen Spielraum für die Bildungsausgaben. Gerade das wahlpolitische Gewicht der Über-65-Jährigen gegenüber der bildungsrelevanten Bevölkerung – den 5-29-Jährigen – kann den multivariaten Analysen zufolge zu einem Vorteil im Wettbewerb um die knappen sozialpolitischen Ressourcen führen, wie es auch Castles und Marceau vermutet hatten (Castles/Marceau 1989: 498).

Hohe Ausgaben für die Alterssicherung und durchschnittliche bis unterdurchschnittliche Bildungsausgabenquoten finden wir in Deutschland, Italien und Griechenland. Die nordeuropäischen Staaten haben in Relation zu ihren Ausgaben für die Alterssicherung höhere Bildungsausgaben. Ähnliches kann auch für die Schweiz und Frankreich gelten, auch wenn diese höhere Ausgaben für Rente aufweisen als die nordeuropäischen Staaten. Der hohe Anteil der Über-65-Jährigen von 15,4 Prozent (2004) könnte auch in der Schweiz einen erheblichen Anteil der Ressourcen für den sozialpolitischen Bereich der Alterssicherung binden. Trotz seines schlanken Staates,¹⁶⁸ bindet der Schweizerische Wohlfahrtsstaat aufgrund der demographischen Entwicklung und des geringen Wirtschaftswachstums einen wachsenden Anteil des Sozialprodukts (Armingeon/Emmenegger 2006), der den finanzpolitischen Spielraum für die Bildungsausgaben verengen könnte. Die Mehrheit der osteuropäischen Staaten geben in Relation zu ihren Ausgaben für die Alterssicherung weniger für Bildung aus, Polen und Mexiko investieren dagegen mehr in Bildung. Die USA weisen in Relation zu den Ausgaben für die Alterssicherung höhere öffentliche Bildungsausgaben auf. Südkorea hält sich im Vergleich in beiden Dimensionen zurück.

Negativ assoziiert ist die Bildungsausgabenquote ebenfalls mit der Summe der Ausgaben für die Alterssicherung und die passive Arbeitsmarktpolitik. Demnach schei-

¹⁶⁸ Als Ursache für den „schlanken“ Staat der Schweiz wird der späte Ausbau des Wohlfahrtsstaates, der Verzicht auf eine keynesianische Wirtschaftspolitik und die institutionelle Begrenzung des Steuerstaates

nen die Bildungsausgaben zu transferintensiven Sozialbereichen wie der Alterssicherung und der passiven Arbeitsmarktpolitik in Konkurrenz zu stehen. Insgesamt macht die unterschiedliche Schwerpunktsetzung der Wohlfahrtsstaaten in der Ausrichtung der Sozialausgabenpolitik einen Unterschied für das Niveau und die Entwicklung der Bildungsausgaben. Setzen die Wohlfahrtsstaaten in der Sozialpolitik auf einen kompensativen Ansatz, wie etwa im deutschen Fall auf eine großzügige Absicherung gegen soziale Risiken wie Alter oder Arbeitslosigkeit, so werden in die Bildung tendenziell weniger Investitionen getätigt. Legen die Wohlfahrtsstaaten dagegen ein größeres Gewicht auf sozialinvestive Bereiche wie Familie oder aktive Arbeitsmarktpolitik, auf die das nächste Unterkapitel eingeht, so fallen die öffentlichen Bildungsausgaben höher aus.

Ausgaben für Familien und aktive Arbeitsmarktpolitik

Im Gegensatz zu den Ausgaben für die Alterssicherung und passive Arbeitsmarktpolitik lassen sich im Sample der 28-OECD-Staaten keine Programmkonkurrenz zu den Ausgaben für Familien und aktive Arbeitsmarktpolitik beobachten. Vielmehr kovariieren hohe Bildungsausgaben und hohe Ausgaben für Familien bzw. für die aktive Arbeitsmarktpolitik. Wohlfahrtsstaaten, die weniger Wert auf die Kompensation sozialer Risiken wie Alter und Arbeitslosigkeit legen, sondern sich nach den Bedürfnissen der jüngeren Generationen richten und sich dementsprechend höhere Ausgaben für Familien und aktive Arbeitsmarktpolitik als Investitionen in die Zukunft leisten, haben auch höhere Bildungsausgaben, so kann aufgrund der multivariaten Analysen vermutet werden. Hohe Ausgaben für Familien sind vor allem in den skandinavischen Staaten und mit etwas Abstand in Österreich, Frankreich und Australien anzutreffen. Mit Ausnahme von Ungarn weisen die neuen Demokratien und die Schwellenländer Mexiko und Türkei durchschnittliche bis unterdurchschnittliche Ausgaben für Familien auf. Unterdurchschnittlich fallen die Ausgaben für diesen sozialpolitischen Bereich in der Schweiz aus. Mit 0,1 Prozent (2001) sind die Ausgaben in Südkorea dagegen marginal. Ein ähnliches Ausgabenmuster zeigt sich im Bereich der aktiven Arbeitsmarktpolitik: Auch hier übernehmen die skandinavischen Staaten Spitzenpositionen.

durch Föderalismus und direkte Demokratie angeführt (Armingeon 2006; Kirchgässner 2002; Vatter 2002a).

Mit Blick auf die Gesamtstruktur des Sozialbudgets zeigt sich, dass ein Großteil des deutschen und auch schweizerischen Sozialbudgets in sozialpolitische Bereiche mit einem eher geringen Zukunftsprofil, wie etwa in die hohen Ausgaben für die Alterssicherung fließen, deren Ausgabenhöhen nur noch von Griechenland übertroffen werden. Zukunftsorientierte Leistungen zu denen neben den Ausgaben für Familien auch die Leistungen für Bildung und Forschung gehören, weisen dagegen ein geringeres Finanzierungsbudget auf. Anders sieht es dagegen in den angelsächsischen Staaten aus. Die USA, Kanada, Australien und Neuseeland weisen zwar einerseits ein deutlich geringeres Sozialbudget auf, investieren jedoch andererseits relativ viel in zukunftsorientierte Politikfelder der Bildung und Forschung. In den angelsächsischen Ländern wird somit stärker in Bildung als in die Soziale Sicherung investiert. Gleichmaßen hoch sind die Sozial- als auch die Bildungsausgaben in den skandinavischen Ländern.

Wie kann die unterschiedliche Schwerpunktsetzung der Wohlfahrtsstaaten erklärt werden? Nach Heidenheimer erklären die unterschiedlichen Anteile der protestantischen und katholischen Bevölkerung zu Beginn der wohlfahrtsstaatlichen Expansion die sich in der weiteren Entwicklung ergebenden unterschiedlichen wohlfahrtsstaatlichen Akzentuierungen (Heidenheimer 1981). Daneben scheinen im Zeitraum der 1990er Jahre jedoch auch Finanzierungsbedingungen der Bildungs- und Sozialpolitik eine Rolle zu spielen. Als mögliche Finanzierungsbedingungen wurden hierbei in den bivariaten und multivariaten Analysen die Wirkungen der Staatsverschuldung und die Finanzierungsmodalitäten der Bildungspolitik einer eingehenderen Prüfung unterzogen.

Staatsverschuldung

Den multivariaten Analysen zufolge ist die Bildungsausgabenquote negativ mit der Höhe der Zinszahlungen und dem Stand der öffentlichen Verschuldung assoziiert (siehe Tabelle 4.2.2 und Tabelle 6.6.4 (Anhang)). Um hier von Finanzierungskonkurrenzen sprechen zu können, muss jedoch auch analysiert werden, ob diese Indikatoren auch auf die Sozialleistungsquote und einzelne sozialpolitische Felder einen negativen Einfluss nehmen. In bivariaten Analysen konnten jedoch hierzu keine Finanzierungskonkurrenz festgestellt werden, vielmehr ist die Sozialleistungsquote ($r = 0.29$) und die Ausgabenquote für die Alterssicherung ($r = 0.42$) positiv mit dem Stand der öffentlichen Verschuldung assoziiert. Die Verschärfung des fiskalischen Klimas durch eine ansteigende

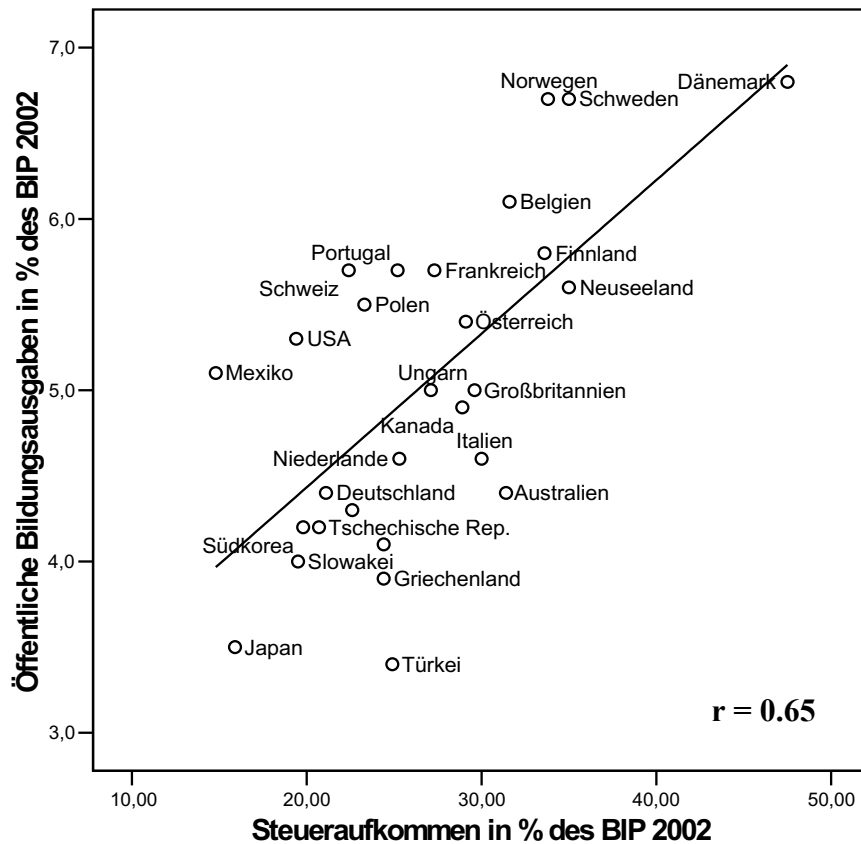
Staatsverschuldung und steigende Zinszahlungen wirkt sich hingegen auf die öffentlichen Bildungsausgaben negativ aus, so dass wir von einem Kampf um knappe Mittel sprechen können. In Belgien, Griechenland und auch in Deutschland bremst die beachtliche Zinslast die staatlichen Bildungsfinanzen. In der Schweiz fällt die Zinslast dagegen unterdurchschnittlich aus, so dass die Bildungsfinanzen weniger in Programmkonkurrenz zur Staatsverschuldung stehen. Warum wirken sich die Finanzierungskonkurrenzen zu Lasten der Bildungsausgaben aus? Eine mögliche Erklärung könnte in den Finanzierungsmodalitäten der Bildungs- und Sozialausgaben liegen.

Finanzierungsmodalitäten der Bildungs- und Sozialausgaben

Die Mittel für die öffentlichen Bildungsausgaben werden in der Regel aus dem allgemeinen Steueraufkommen gedeckt. Wie der Abbildung 4.2.8 zu entnehmen ist, ist der Zusammenhang zwischen der Bildungsausgabenquote und dem Anteil der Steuereinnahmen in Prozent des BIP positiv. Ein hohes Steueraufkommen weisen Dänemark, Schweden und Norwegen auf. Während Dänemark nahe der Regressionslinie positioniert ist und sich damit „trendkonform“ verhält, liegen Schweden und Norwegen oberhalb der Regressionslinie und geben in Relation zu ihrem Steueraufkommen viel für Bildung aus. Die Schweiz, die aus dem fiskalpolitischen Blickwinkel ein schlanker Staat ist (Armingeon 2006), investiert relativ zum Steueraufkommen viel in Bildung. Im OECD-Vergleich ist die Staatsquote der Schweiz und entsprechend die Steuerbelastung der Bürger gering, jedoch zeichnet sich die Schweiz in Relation dazu durch eine bildungsstaatliche Generosität aus.

Die starke Eigenbeteiligung und Eigenverantwortung in ihrem Sozialsystem, hat zur Folge, dass die Schweiz im internationalen Vergleich eine niedrige Beitragsbelastung aufweist. Wird die Sozialpolitik wie in Deutschland durch Sozialbeiträge an autonome Sozialversicherungen finanziert, so kann es mitunter zu Finanzierungskonkurrenzen kommen. In den Selbstverwaltungsgremien der autonomen Sozialversicherungen nehmen Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände mächtige Vetopositionen ein, die es ihnen ermöglichen ihre institutionellen Eigeninteressen durchzusetzen.

Abbildung 4.2.8: Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP und dem allgemeinen Steueraufkommen für das Jahr 2002



Quelle: OECD (2005): Education at a Glance, Paris; OECD, Revenue Statistiques, Paris. Anmerkung: Bildungsausgaben für Kanada beziehen sich auf das Jahr 2001; $R^2 = 0.43$.

Gerade Gewerkschaften haben ein großes Interesse daran, dass die sozialstaatlichen Programme, wie etwa eine ausgebaute passive Arbeitsmarktpolitik oder eine umfassende Alterssicherung, fortlaufen. Ein Eingriff in diese autonom verwalteten Sozialpolitikbereichen ist dabei dem Gesetzgeber erschwert. Mit den mächtigen Interessenvertretungen der Alterssicherung und der passiven Arbeitsmarktpolitik können die Verbände im Bildungswesen kaum konkurrieren. Vor allem in Zeiten ansteigender Staatsverschuldung und steigenden Zinszahlungen stehen die aus dem Steueraufkommen finanzierten Ausgabenfelder wie die Bildungspolitik daher in Finanzierungskonkurrenz zu sozialpolitischen Bereichen, die in großem Maße beitragsfinanziert werden. Die Bildungsfinanzierung steht hierbei in den kontinentaleuropäischen Ländern, in denen die Sozialpolitik über Sozialbeiträge finanziert wird, im harten Wettbewerb. Wird dagegen

ein Großteil der Sozialpolitik der Bildungspolitik ähnlich aus dem allgemeinen Steueraufkommen finanziert, so fällt die Gefahr der Besitzstandswahrung weniger ins Gewicht und die Gefahr einer Unterfinanzierung der Bildung ist weniger gegeben. Zudem lässt sich für Deutschland feststellen, dass der Anteil der Steuereinnahmen am Sozialprodukt in den 1990er Jahren stagnierte, während die Sozialbeiträge und die Staatsverschuldung deutlich zunahmen. In Deutschland gerät die Bildungsfinanzierung somit „in Gefahr, unter die Räder der Finanzierung der Sozialpolitik zu geraten“ (Schmidt 2002a: 16). In der Schweiz ist dagegen eine leichte Zunahme der Steuereinnahmen zu beobachten.¹⁶⁹ Der Spielraum für steigende Bildungsausgaben ist somit kleiner, wenn das Steueraufkommen schrumpft bzw. stagniert und die Staatsverschuldung zunimmt.

4.2.5 Politisch-institutionelle Faktoren

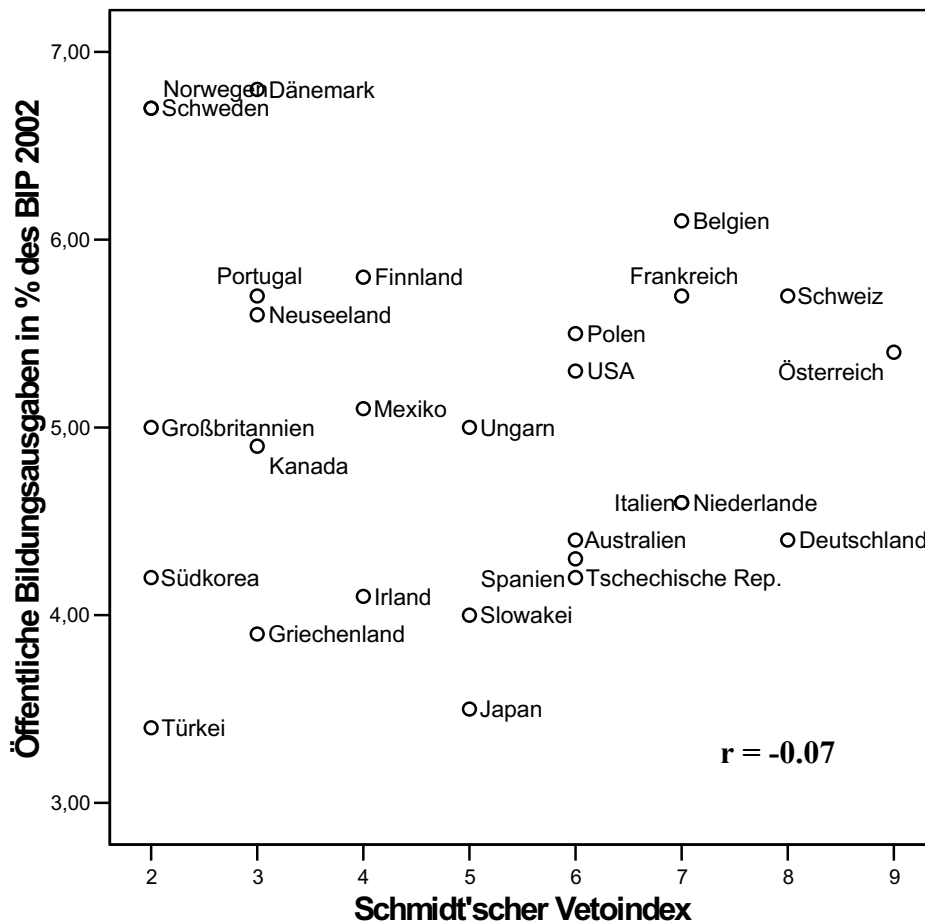
Konstitutionelle Vetostruktur

Zu den politisch-institutionellen Einflussfaktoren gehören die Rahmenbedingungen des politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesses. Als besonders robust hat sich in den multivariaten Analysen die negative Assoziation zwischen der Anzahl der institutionellen Mehrheitsbegrenzer und der Bildungsausgabenquote erwiesen.¹⁷⁰ Bremsend wirken auf die öffentliche Bildungsfinanzierung eine hohe Zahl von institutionellen Mehrheitsbegrenzern, wie etwa der Föderalismus, ein starker Bikameralismus oder direktdemokratische Instrumente. Zu vermuten ist, dass ein Großteil der Erklärungskraft des Veto-Index aus der Querschnittsdimension kommt, da sich die konstitutionelle Vetostruktur eines Landes im Zeitverlauf wenig verändert. Über eine im internationalen Vergleich ausgeprägte Vetostruktur verfügen Deutschland, Österreich und die Schweiz, wie sie Abbildung 4.2.9 verdeutlicht. Während in den bivariaten Analysen der Zusammenhang zwischen der Bildungsausgabenquote und dem Schmidtschen Vetoindex relativ schwach ist, erweist sich der Zusammenhang in den multivariaten Analysen als robuster Einflussfaktor.

¹⁶⁹ Der Anteil der Steuereinnahmen in Prozent des BIP lag 2002 bei 21,10 Prozent, zu Beginn des Untersuchungszeitraum 1990 betrug dieser Anteil in Deutschland 22,3 Prozent. In der Schweiz nahm das Steueraufkommen im gleichen Zeitraum von 19,9 Prozent auf 22,4 Prozent zu. Vgl. OECD 2003b.

¹⁷⁰ Gemessen durch den Schmidtschen Veto-Index (Schmidt 2000a: 352), mit Erweiterung um die neuen Demokratien und die Schwellenländer Mexiko und Türkei.

Abbildung 4.2.9: Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP und dem Schmidtschen Vetoindex für das Jahr 2002



Quelle: OECD, Education at a Glance, 2005, Paris; für Kanada bezieht sich die Bildungsausgabenquote auf das Jahr 2002; Schmidt 2000a: 352; mit Erweiterung um die neuen Demokratien und den Schwellenländern Mexiko und Türkei; $R^2 = 0.004$.

Die Vielzahl von konstitutionellen Veto-Institutionen könnte die unterdurchschnittlichen öffentlichen Bildungsausgaben in Deutschland erklären. Im Gegensatz zu den USA, die ebenfalls über eine stark ausgebaute Veto-Struktur verfügen, setzt Deutschland jedoch in seiner Staat-Markt-Arbeitsbeziehung stärker auf die staatliche Bildungsfinanzierung. Daher können die privaten Bildungsausgaben Deutschlands nicht die niedrigen öffentlichen Bildungsausgaben kompensieren. Eine geringere Erklärungskraft bietet der Vetoindex für die Höhe der schweizerischen Bildungsausgaben. Trotz einer ausgeprägten konstitutionellen Vetostruktur weist die Schweiz im internationalen Vergleich hohe öffentliche Bildungsausgaben auf. Die Vielzahl von Vetopositionen, die im Schweizer Fall die Zentralisierung fiskalpolitischer Verantwortung in der Bildungs-

finanzierung erschwert, hat hierbei nicht zu niedrigen öffentlichen Bildungsausgaben geführt.

Die unitarische Staatsstruktur der skandinavischen Staaten und ihre im Vergleich gering ausgeprägte konstitutionelle Vetostruktur können dagegen die hohen öffentlichen Bildungsausgaben dieser Länder erklären. Die Konzentration auf die staatliche Finanzierung in der Staat-Markt-Arbeitsbeziehung und die Anhebung der Steuersätze wurden hierbei durch die wenigen Vetopositionen begünstigt. Über eine im internationalen Vergleich ausgeprägte Vetostruktur verfügen auch die postkommunistischen Staaten Polen, Tschechien und die Slowakei. Die ausgeprägte konstitutionelle Vetostruktur hat in diesen Ländern die Expansion der öffentlichen Bildungsfinanzen gebremst. Da diese Länder jedoch im Gegensatz zu den USA in der Staat-Markt-Arbeitsbeziehung auf staatliche Lösungen setzen, ist die Bereitstellung von privaten Alternativen zum öffentlichen Bildungswesen weitgehend ausgeblieben. Im Fall von Mexiko kann die Existenz der konstitutionellen Veto-Institutionen in Form der föderalistischen Staatsstruktur und des starken Bikameralismus die Mittelfeldposition in der öffentlichen Bildungsfinanzierung erklären. Südkorea und die Türkei, die mit ihrer unitarischen Staatsstruktur und ihrer gering ausgeprägten konstitutionellen Vetostruktur mit der der skandinavischen Länder vergleichbar sind, haben im Gegensatz zu den skandinavischen Ländern die Expansion der öffentlichen Bildungsfinanzierung nicht begünstigt. Da Südkorea in seiner Staat-Markt-Arbeitsteilung auf private Lösungen setzt, konnten die hohen privaten Ausgaben jedoch die niedrigeren öffentlichen Bildungsausgaben ausgleichen. In der Türkei dagegen, die im Gegensatz zu Südkorea stärker auf staatliche Lösungen setzt, ist die Expansion der Sozial- und Staatsausgaben nicht Hand in Hand mit dem Ausbau des öffentlichen Bildungswesens einhergegangen. Auch die Bereitstellung von privaten Alternativen zum öffentlichen Bildungswesen ist in der Türkei ausgeblieben.

Wie lassen sich die überdurchschnittlich hohen öffentlichen Bildungsausgaben der Schweiz bei gleichzeitiger ausgeprägter Vetostruktur erklären? Denkbar ist, dass die Dynamik des Föderalismus auf die Entwicklung der Bildungsausgaben eine andere Wirkung als in der Sozialpolitik hat. Ähnlich wie die USA, Kanada und Australien gehört die Schweiz zu den sozialpolitischen Nachzüglerstaaten, in denen der Föderalismus die Entwicklung eines ausgebauten Sozialstaates bremste. Andererseits führt der Föderalismus in diesen Staaten zu einem frühen Ausbau des Bildungswesens auf lokaler Ebene.

ne.¹⁷¹ Besonders die Schweiz gilt hierbei im internationalen Vergleich als Pionier im Bildungswesen, die bereits im 19. Jahrhundert über ein ausgebautes lokales Bildungswesen verfügte. Zu vermuten ist, dass die sozialpolitische Zurückhaltung den Spielraum für die Bildungsfinanzierung vergrößerte.

Fiskalische Dezentralisierung

Ein gegenteiliger Effekt geht von der Autonomie der nachgeordneten Gebietskörperschaften aus. Entgegen der Ökonomischen Theorie des Föderalismus ist in der öffentlichen Bildungsfinanzierung bei einem hohen Dezentralisierungsgrad keine zurückhaltende Staatstätigkeit zu beobachten. Vielmehr steigen mit der Zunahme des Dezentralisierungsgrades auch die öffentlichen Bildungsausgaben an. Dabei erwies sich die Variable „Föderalismus“ als wenig erklärungskräftige Größe. Dass es weniger auf die föderale Struktur eines Landes als vielmehr auf den Grad der Finanzautonomie ankommt, zeigen die multivariaten Analysen zur Struktur der Finanzautonomie. Höher fallen die Bildungsausgaben in den Staaten aus, deren Finanzverwaltung entweder durch gar keine formelle Koordinierung oder durch Budgetregeln geprägt ist. Wie Tabelle 4.2.3 zu entnehmen ist, ist der Grad der Finanzautonomie in den neuen Demokratien und in den Schwellenländern Mexiko und Türkei unterschiedlich gestaltet.

Tabelle 4.2.3: Grad der Finanzautonomie der nachgeordneten Verwaltungsebenen

| Kooperativer Ansatz | Budgetregel | Begrenzte Finanzautonomie | Keine formelle Koordinierung | Verwaltungskontrollen |
|---|---|---|--|------------------------------|
| Australien Belgien Dänemark Deutschland Niederlande Österreich | Finnland Frankreich Italien Neuseeland Norwegen Polen Schweden Slowakei Spanien Ungarn | Griechenland Irland Japan Südkorea Türkei Großbritannien | Kanada Schweiz Tschechien USA | Mexiko |

Quelle: OECD 2003c.

¹⁷¹ Zu dem Fall der USA Busemeyer 2006.

Zu den Ländern, deren Finanzautonomie durch Budgetregeln gekennzeichnet ist, zählen Polen, die Slowakei und Ungarn. Eine begrenzte Finanzautonomie liegt dagegen in der Türkei vor. Neben Kanada, der Schweiz und den USA weist auch Tschechien keine formelle Koordinierung auf.¹⁷² Als einziges Land im OECD-Industrielländervergleich ist Mexiko durch Verwaltungskontrollen gekennzeichnet.¹⁷³

Die Rolle der zentralen, regionalen und lokalen Regierungsbehörden bei der Bereitstellung der Bildungsfinanzen spiegelt die Variation der öffentlichen Bildungsausgaben wider. In diesem Zusammenhang herrschen zwischen den Ländern beträchtliche Unterschiede. Eine begrenzte Finanzautonomie, wie sie etwa in Griechenland, Irland, Japan, Südkorea, der Türkei und Großbritannien vorliegt, dämpft die öffentliche Bildungsfinanzierung. Eine besonders dominante Rolle in der Bildungsfinanzierung nimmt die Zentralregierung vor allem in den Niederlanden, Portugal und der Türkei ein. In diesen Ländern bewegt sich der Anteil der Zentralregierung an den gesamten öffentlichen Bildungsausgaben zwischen 80 und 100 Prozent. Groß ist der Finanzierungsanteil der Zentralregierung auch in Schweden, Finnland, Österreich, Frankreich und Ungarn. In diesen Ländern tragen jedoch auch die regionalen und lokalen Regierungsbehörden einen erheblichen Anteil an der Bildungsfinanzierung. So schwankt der Anteil der unteren Regierungsbehörden am Gesamthaushalt der Bildungsausgaben in diesen Ländern zwischen 20 und 40 Prozent. Eine größere Autonomie, die lediglich durch Budgetregeln geprägt wird wie in Finnland, Frankreich, Italien, Neuseeland, Norwegen, Polen, Schweden, der Slowakei, Spanien und Ungarn, hat demnach eine expansive Wirkung auf die öffentlichen Bildungsausgaben. Weitaus größer ist der Ausgabenanteil der regionalen und kommunalen Regierungsbehörden in Australien, Dänemark, Japan und Spanien. In diesen Ländern liegt der Finanzierungsanteil der Zentralregierung bei nur 30 bis 50 Prozent. Vornehmlich Sache der regionalen Regierungen ist die Bildungsfinanzierung in Deutschland und den USA. Die Zentralregierungen tragen in diesen beiden Ländern einen geringen Anteil zu den öffentlichen Bildungsausgaben bei. Auch die

¹⁷² Diese Länder werden von der OECD unter der Kategorie „Keine formelle Koordinierung“ eingeordnet, da die nachgeordneten Gebietskörperschaften ihre eigenen Haushaltsausgleichsgesetze haben und die Kreditaufnahme nicht an die Zustimmung der Zentralregierung geknüpft ist (OECD 2003c: 193).

¹⁷³ In Mexiko dürfen die nachgeordneten Gebietskörperschaften keine Auslandskredite aufnehmen und die Kreditaufnahme im Inland ist lediglich für Investitionsausgaben erlaubt, deren Höhe die Zentralregierung bestimmt (OECD 2003c: 193).

Schweiz ist zu dieser Gruppe zu zählen, auch wenn die Zentralregierung im Sektor der Berufsbildung und in der Hochschulfinanzierung einen wesentlich höheren Anteil der Finanzierung übernimmt, als es in den restlichen Bildungsstufen zu beobachten ist (OECD 1995). Eine weit reichende Finanzautonomie ohne formelle Koordinierung wie in den USA oder der Schweiz führt dabei insgesamt zu höheren öffentlichen Bildungsausgabenquoten.

Quantitative Indikatoren wie etwa der Finanzierungsanteil der lokalen Gebietskörperschaften an den Gesamtstaatsausgaben können die staatsquotenerhöhenden Effekte der Dezentralisierung bestätigen. Sowohl in den bivariaten (siehe dazu Abbildung 4.2.10) als auch in den multivariaten Analysen ist der Anteil der lokalen Regierungsbehörden an den öffentlichen Ausgaben positiv mit der Bildungsausgabenquote assoziiert.¹⁷⁴

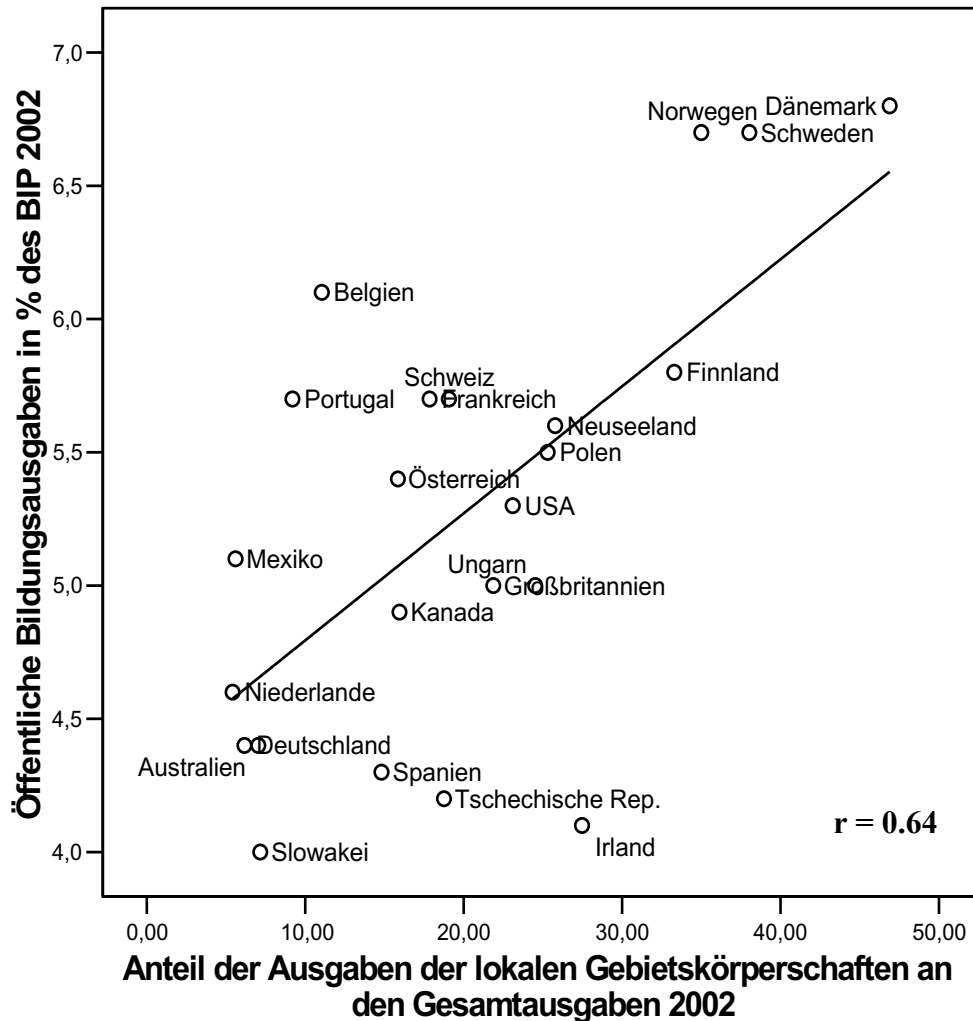
Die fiskalische Dezentralisierung ist in den neuen OECD-Staaten jedoch unterschiedlich ausgeprägt. Im Bereich der primären, sekundären und postsekundären nicht tertiären Bildung liegt der Schwerpunkt der öffentlichen Bildungsfinanzierung ähnlich wie in den skandinavischen Ländern auf der lokalen Regierungsebene. In der Slowakei und in Tschechien ist der Schwerpunkt der Bildungsfinanzierung in diesen Bildungsbereichen dagegen auf der zentralen Regierungsebene und in Mexiko auf der regionalen Regierungsebene. Anders sieht es dagegen im tertiären Bildungsbereich aus. In diesem Bildungsbereich kommt in allen neuen Demokratien und im Schwellenland Mexiko der Schwerpunkt der öffentlichen Bildungsfinanzierung der zentralen Regierungsebene zu.

Insgesamt kann für das Sample der 28-OECD-Mitgliedstaaten festgestellt werden, dass die Berücksichtigung der Bildungsausgaben in den neuen OECD-Staaten die Bedeutung der fiskalischen Dezentralisierung für die öffentliche Bildungsfinanzierung erhärtet. Dabei gilt: Je höher der Anteil der lokalen Regierungsebenen an den Bildungsausgaben, desto höher die öffentlichen Bildungsausgaben insgesamt. Somit scheinen für die öffentlichen Bildungsausgaben entgegen der Ökonomischen Theorie des Föderalismus wettbewerbsförderliche Strukturen im Rahmen einer weit reichenden Dezentrali-

¹⁷⁴ Ebenso positiv assoziiert ist die Bildungsausgabenquote mit dem Anteil der Bildungsausgaben der lokalen Gebietskörperschaften an den Gesamtbildungsausgaben (siehe Tabelle 6.6.4 (Anhang)). Aufgrund der Datenverfügbarkeit reduziert sich die Fallzahl jedoch auf 16 Fälle. Die Erklärungskraft dieser unabhängigen Variablen kann somit lediglich eine Tendenz wiedergeben. Keine Angaben liegen seitens des IMF für Österreich, Belgien, Finnland, Griechenland, Italien, Japan, Südkorea, Mexiko, Neuseeland, Portugal, Schweden und die Türkei vor.

sierung dazu zu führen, dass der Wettbewerb der unteren Gebietskörperschaften diese zu höheren bildungspolitischen Anstrengungen anregt.

Abbildung 4.2.10: Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP und dem Anteil der Ausgaben der lokalen Regierungsebenen an den Gesamtausgaben im Jahr 2002



Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge; für Kanada bezieht sich die Bildungsausgabenquote auf das Jahr 2002; IMF, Government Finance Statistics; Anmerkung keine Angaben für Griechenland, Italien, Japan, Südkorea und die Türkei. $R^2 = 0.41$.

Was könnte der Grund dafür sein, dass die Denzentralisierung auf die Bildungsfinanzierung einen gegenteiligen Einfluss als etwa in der Steuerpolitik nimmt? Denkbar wäre, dass der bildungspolitische Überbietungswettbewerb zwischen lokalen Regierungsebenen hierbei eine besondere Rolle spielt. In den Ländern, in denen der Schulbesuch (wie in den USA oder der Schweiz) an den Wohnort gebunden ist, werden sich Eltern als potentielle zukünftige Steuerzahler in der Entscheidung ihres Wohnortes auch

an der Qualität der Schulen orientieren. Der Wettbewerb zwischen den Gebietskörperschaften um diese potentiellen zukünftigen Steuerzahler führt zu höheren öffentlichen Bildungsausgaben.

Wie können jedoch die unterschiedlichen Befunde zur Dezentralisierung im internationalen Vergleich der 28-OECD-Mitgliedstaaten und im interkantonalen Vergleich der Schweizer Bildungsausgaben erklärt werden? Warum scheinen gerade die Uhren im Schweizer Fall anders zu gehen als etwa im intrastaatlichen Vergleich der US-Bundesstaaten (Busemeyer 2006b)?¹⁷⁵ In der vergleichenden Analyse der Bildungsausgaben der 28 OECD-Mitgliedstaaten wird argumentiert, dass die positiven Zusammenhänge mit dem Dezentralisierungsgrad aus fehlender Schulwahlfreiheit resultieren. So haben Eltern in Schulsystemen mit fehlender Schulwahlfreiheit ein großes Interesse an einer Qualitätssteigerung der Schulen an ihrem Wohnort, so dass sie als Wählerklientel einen positiven Einfluss auf die öffentlichen Bildungsausgaben nehmen. Diese Argumentation hilft jedoch im Fall der Schweizer Kantone nicht weiter, da im Schulsystem der Schweiz keine Schulwahlfreiheit besteht. Trotz Bindung des Schulbesuchs an den Wohnort nimmt ein hoher Dezentralisierungsgrad im kantonalen Vergleich keinen positiven Einfluss auf die Bildungsausgaben. Wie ist das zu erklären? Eine mögliche Ursache könnte in der Ausgestaltung der direktdemokratischen Instrumente liegen. In der Schweiz, dem „Land der Urnengänge *par excellence*“ (Trechsel 2000: 15) macht die Existenz direktdemokratischer scheinbar einen Unterschied für den Wirkungszusammenhang der fiskalischen Dezentralisierung. Wie in Kapitel 3.5 dargestellt, ist der Einfluss direktdemokratischer Instrumente auf die öffentlichen Bildungsausgaben im kantonalen Vergleich der Schweiz negativ.

4.2.6 Berufsausbildung

Die Mischung von privater und öffentlicher Finanzierung spielt nicht nur als Finanzierungsbedingung eine Rolle, sondern kommt auch im Rahmen der Berufsausbildung zum Tragen. Die Struktur des beruflichen Ausbildungssystems erweist sich im Sample der 28-OECD-Staaten als erklärungskräftig für die Variation der öffentlichen Bildungsaus-

¹⁷⁵ Im US-amerikanischen Fall ist der Zusammenhang zwischen dem Dezentralisierungsgrad und den öffentlichen Bildungsausgaben positiv. Vgl. Busemeyer 2006b.

gaben.¹⁷⁶ Große Unterschiede zwischen den Bildungssystemen der OECD-Länder finden sich im Bereich der Berufsbildung. Unterschiedliche Traditionen des Qualifikationserwerbs, Reformentwicklungen und auch Anforderungen des Arbeitsmarktes an das Bildungswesen hatten hierbei auf die Variation der Berufsbildungssysteme einen Einfluss. Stark voneinander unterscheiden sich die Länder nicht nur allein in der Struktur, sondern auch in der öffentlichen Förderung der Berufsbildung. Die Einteilung der Ausbildungssysteme richtet sich dabei nach der Einteilung der Systeme in Ausbildungssysteme mit schulischer Ausbildung, weit ausgebauter dualer Berufsausbildung und betrieblicher Ausbildung in Unternehmen (Werner/Flüter-Hoffmann/Zedler 2003).¹⁷⁷ Die Ausrichtung des Berufsbildungswesens als weit ausgebaute duale Ausbildung (Deutschland, Schweiz)¹⁷⁸ oder als betriebliche Ausbildung in Unternehmen, wie sie vor allem in den angelsächsischen Staaten sowie in Italien vorzufinden ist, führt dazu, dass die öffentlichen Bildungsausgaben niedriger ausfallen als in Staaten mit einer schulisch organisierten Berufsbildung.¹⁷⁹ Eine schulische Struktur des Berufsbildungswesens, die in der Mehrheit der OECD-Länder anzutreffen ist, führt dagegen zu höheren öffentlichen Bildungsausgaben. Die Delegation der Berufsausbildung auf Assoziationen der Gesellschaft hat zur Folge, dass in Staaten mit einer dualen oder betrieblichen Ausrichtung der Berufsausbildung ein erheblicher Teil der Bildungsanstrengung privat erbracht wird, so dass die öffentliche Bildungsfinanzierung insgesamt niedriger ausfällt. Besonders ausgeprägt ist das duale System in der Schweiz. Rund 58 Prozent der Teilnehmer in der

¹⁷⁶ Gestestet wurde in diesem Zusammenhang ebenfalls der Einfluss der Industriebeschäftigung auf die öffentlichen Bildungsausgaben. Während sich für die Bildungsausgabenquote keine signifikant statistischen Einflüsse beobachten lassen, können diese für die tertiären Bildungsausgabenquoten beobachtet werden. Hier nimmt der Anteil der Industriebeschäftigten an der Gesamtbeschäftigung einen negativen Einfluss auf die tertiären öffentlichen Bildungsausgaben (vgl. Kapitel 4.4).

¹⁷⁷ In Anlehnung an die Klassifikation von Werner, Flüter-Hoffmann und Zedler, nahm die Autorin eine Einteilung der neuen OECD-Länder vor.

¹⁷⁸ Unter dem dualen System ist eine berufspraktische Ausbildung in einem Lehrlingsverhältnis mit einem begleitenden Unterricht in der Berufsschule zu verstehen. Die Auszubildenden erhalten seitens des auszubildenden Betriebs eine monatliche Ausbildungsvergütung, die in der Regel von den Tarifparteien (Arbeitgeber und Gewerkschaften) vereinbart wurde.

¹⁷⁹ Dazu gehören Belgien, Tschechien, Schweden, Finnland, die Niederlande, Frankreich, Spanien, Portugal, Griechenland, Ungarn, Südkorea, Mexiko, Norwegen, Polen, die Slowakei und die Türkei. Auch Norwegen wird nach Werner, Flüter-Hoffmann und Zedler zu den Ländern mit Dominanz der schulischen Ausbildung gezählt. Formal gehört Norwegen zwar zur Kategorie der dualen Berufsausbildung, jedoch weist diese zu zwei Dritteln schulische Elemente auf (Werner/Flüter-Hoffmann/Zedler 2003: 347). Entgegen der Klassifikation von Werner, Flüter-Hoffmann und Zedler zählt die Autorin Dänemark und Österreich nicht zur dualen Berufsausbildung. In Österreich wurden weitreichende Reformen im Bildungswesen in 1990er Jahren eingeleitet, die die duale Berufsausbildung in Richtung schulische Berufsausbildung verschob. Nur noch jeder Dritte Schulabgänger absolviert in Österreich eine Berufsausbildung im Rahmen der dualen Ausbildung (Werner/Flüter-Hoffmann/Zedler 2003: 347).

Berufsausbildung absolvieren eine Lehre im Rahmen der dualen Ausbildung, damit beginnen rund zwei Drittel eines Altersjahrgangs eine duale Ausbildung, in Deutschland ist jeder zweite Lernende in diesem Ausbildungssystem angesiedelt (Werner/Flüter-Hoffmann/Zedler 2003: 354). Die Aufwendungen der Unternehmen für die duale Berufsausbildung führen dazu, dass die Schweiz und Deutschland beim Anteil der privaten Ausgaben für den Primar- und Sekundarbereich in der Spitzengruppe der OECD-Länder im Jahr 2002 anzutreffen sind.

Eine Dominanz der Berufsausbildung in Unternehmen oder in Berufsbildungseinrichtungen prägt die Berufsausbildung vor allem in Australien, Kanada, Irland, Japan, Neuseeland, Großbritannien und den USA. In Japan findet die berufliche Qualifizierung hauptsächlich in den Unternehmen statt. Dagegen ist die berufliche Ausbildung in Großbritannien, Irland, Kanada und den USA in den Berufsausbildungseinrichtungen angesiedelt. Diese bilden jedoch die Auszubildenden in enger Kooperation mit dem Arbeitsmarkt aus (Lauterbach 1995: 60; Werner/Flüter-Hoffmann/Zedler 2003: 349). Auch in diesem System der Berufsausbildung tragen die Unternehmen zur Finanzierung der Berufsausbildung bei.

4.2.7 Parteieneffekte

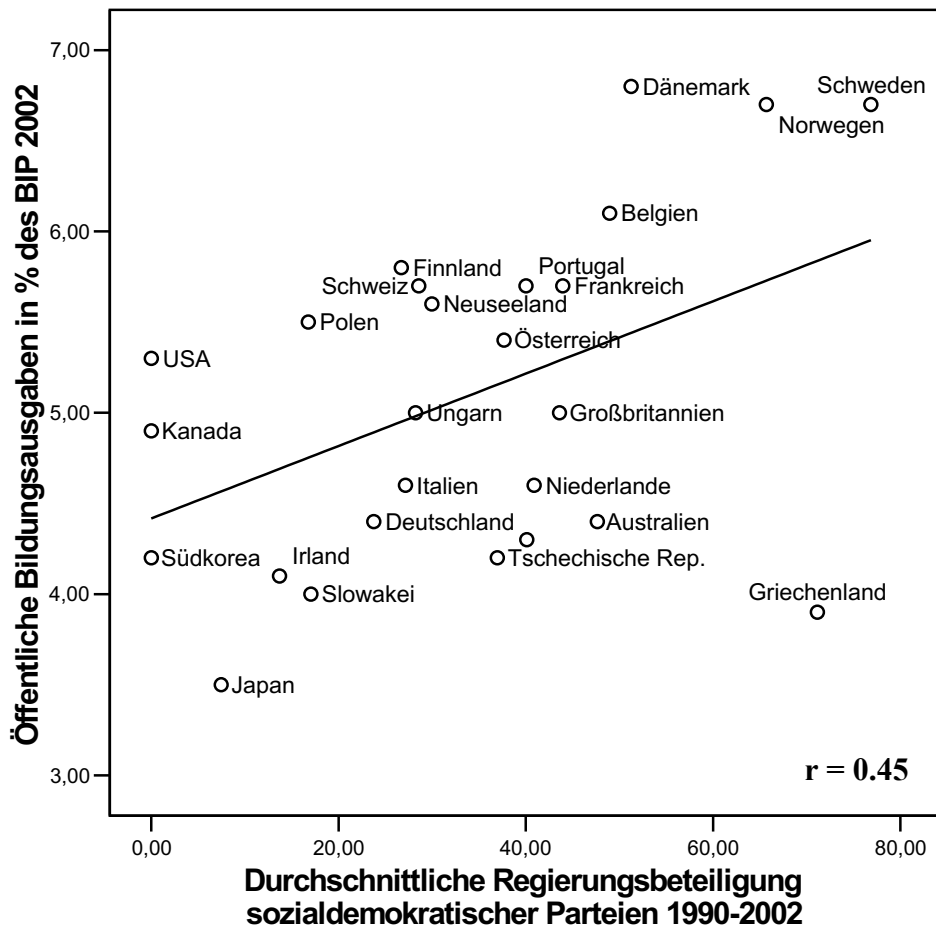
Die Bedeutung parteipolitischer Effekte auf die Höhe der Bildungsausgaben wurde ebenfalls in den bivariaten und multivariaten Analysen getestet. Hierbei macht es scheinbar einen Unterschied, ob die aktuelle parteipolitische Regierungszusammensetzung (wie in den multivariaten Analysen) oder langjährige Durchschnittswerte berücksichtigt wurden. Letzteres könnte als parteipolitisches Politikererbe eines Landes interpretiert werden. In Kapitel 4.2.1 wurde schon auf die Bedeutung des Politikerbes für die Höhe der Bildungsausgaben eingegangen. Es ist daher zu vermuten, dass die Dominanz einer parteipolitischen Familie nicht nur die institutionelle Ausgestaltung der Sozial-, sondern auch die der Bildungspolitik prägt. Die Dominanz einer Parteifamilie hat zur Folge, dass bei einem Regierungswechsel die Programme und Gesetze der Vorgängerregierungen zunächst weiterlaufen. Bei einem Regierungswechsel etwa von einer langjährigen Vorherrschaft sozialdemokratischer Parteien hin zu einem Kabinett aus säkular-

konservativen Parteien wäre zu erwarten, dass die Ausgabenpolitik der Vorgängerregierung nicht in kurzer Zeit verändert werden könnte. Aufgrund der Eigendynamik und institutionellen Trägheit der Haushaltspraxis kann den bivariaten Analysen zufolge eine langjährige Vorherrschaft einer Parteilinie die Höhe der öffentlichen Bildungsausgaben erklären. Dabei hat sich gezeigt, dass die Bildungsausgabenquote des Jahres 2002 positiv mit der durchschnittlichen Regierungsbeteiligung sozialdemokratischer Parteien in den Jahren 1990 bis 2002 assoziiert ist (Abbildung 4.2.11). Negativ ist dagegen der Zusammenhang zwischen der Bildungsausgabenquote und der durchschnittlichen Regierungsbeteiligung säkular-konservativer Parteien im gleichen Zeitraum (Abbildung 4.2.12). Im Vergleich zu der sozialdemokratischen und säkular-konservativen Parteilinie, erweisen sich die Wirkungseffekte weiterer Parteilinie, wie etwa der christdemokratischen Familie, als weniger ausgeprägt.

Den bivariaten Analysen zufolge führt die langjährige Dominanz sozialdemokratischer Parteien in der Regierung, wie etwa in den skandinavischen Ländern, zu überdurchschnittlich hohen öffentlichen Bildungsausgaben. Weniger gut passt dieser Zusammenhang jedoch auf die Höhe der öffentlichen Bildungsausgaben von Griechenland. Trotz der langjährigen Vorherrschaft sozialdemokratischer Parteien im Zeitraum 1990-2002 fallen die öffentlichen Bildungsausgaben in Griechenland unterdurchschnittlich aus. Hierbei muss beachtet werden, dass das Sample der 28 OECD-Staaten, das auch die Bildungsausgaben in den neuen Demokratien in den Blickpunkt nimmt, lediglich die Regierungszusammensetzung in den Jahren 1990 bis 2002 berücksichtigen kann. Die parteipolitische Färbung in frühere Jahre, also vor 1990, kann im Sample der 28-OECD-Mitgliedstaaten in den bivariaten Analysen nicht einbezogen werden. Jedoch lässt sich für Griechenland in den Jahren 1945 bis 2002 eine Dominanz säkular-konservativer Parteien feststellen. Führt man sich vor Augen, dass die Institutionalisierung der Wohlfahrtsstaaten vor allem in den Nachkriegsjahren ihren Ausgang nahm, könnte der parteipolitischen Prägung einer Nachkriegsregierung eine wesentlich größere Bedeutung zukommen, als etwa der Regierungszusammensetzung in späteren Zeiträumen. Ein einmal eingeschlagener Weg in der Sozial- und auch in der Bildungspolitik könnte die Entwicklung derart geprägt haben, dass ein Abweichen von diesem Pfad erschwert wurde. Für Griechenland würde das bedeuten, dass trotz der Dominanz sozialdemokratischer Parteien in der Regierung in den Jahren 1990 bis 2002 die Ausgabenpolitik der säkular-konservativen Vorgängerregierungen eine engagierte Bildungsfinan-

zierung zunächst erschwert hat, was die unterdurchschnittlichen öffentlichen Bildungsausgaben Griechenlands erklären würde. Zu betonen ist auch, dass nicht alle sozialdemokratischen Parteien überdurchschnittlich in das Bildungswesen investieren. Für die Linksregierungen in den skandinavischen Staaten gilt die Annahme, dass diese tendenziell stärker investieren als andere Parteifamilien, dies trifft jedoch weniger auf die Linksparteien britischer und australischer Prägung zu, die stärker mit säkular-konservativen Parteien konkurrieren.

Abbildung 4.2.11: Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP und der Regierungsbeteiligung sozialdemokratischer Parteien (Durchschnitt 1990-2002)



Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge; Anmerkung: Daten für Kanada aus dem Jahr 2001; Schmidt, Manfred G. (2003c): Die parteipolitische Zusammensetzung von Regierungen in OECD-Demokratien. Mit Ergänzungen zur Regierungsbeteiligung der neuen OECD-Mitgliedstaaten. Anmerkung: Mexiko und Türkei wurden bei der Betrachtung der Größen zur Regierungsbeteiligung herausgenommen, da sie nach Freedom House über keinen ausreichenden politischen Wettbewerb verfügen; $R^2=0.22$.

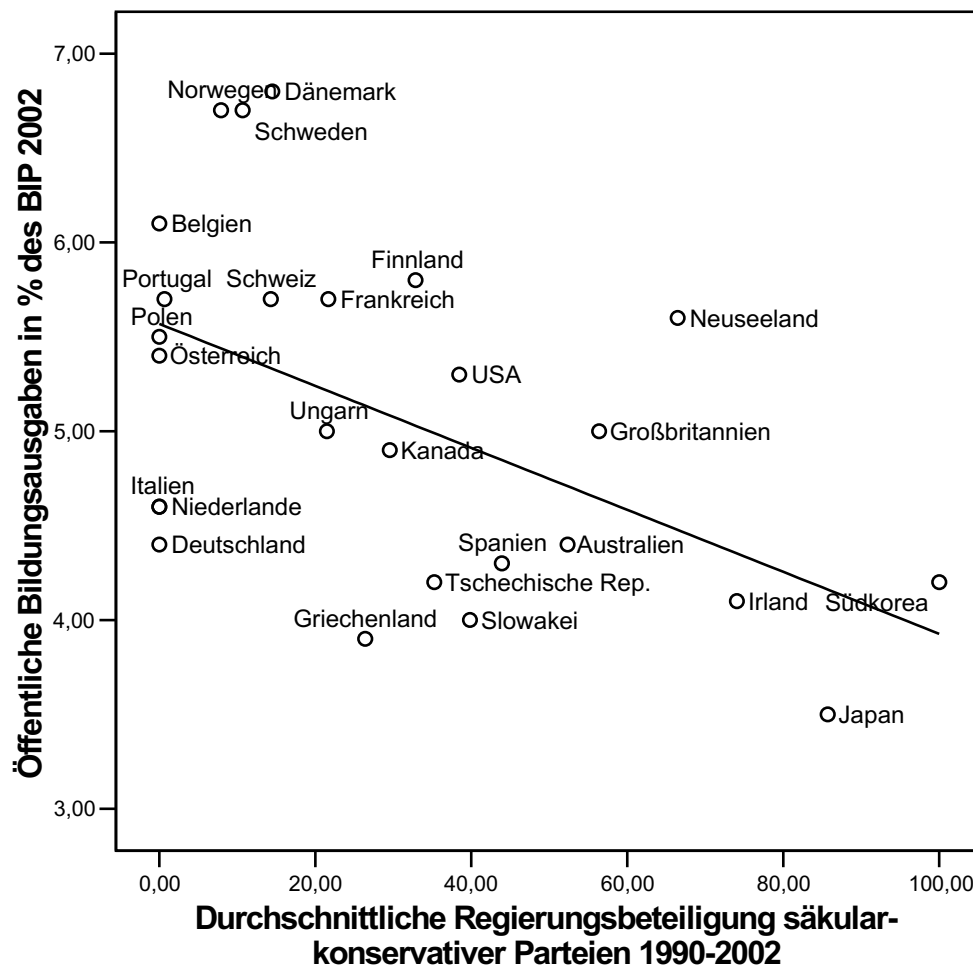
Mit Ausnahme von Südkorea haben wir es bei den neuen Demokratien im Zeitraum 1990-2002 vor allem mit Koalitionsregierungen zu tun. Die fehlende Dominanz sozialdemokratischer Parteien in den osteuropäischen Staaten scheint zum Teil dafür verantwortlich zu sein, dass Ungarn, Tschechien und die Slowakei bei den öffentlichen Bildungsausgaben im internationalen Vergleich durchschnittlich bis unterdurchschnittlich abschneiden. Als einziges Land unter den osteuropäischen Ländern liegt Polen oberhalb der Regressionslinie in Abbildung 4.2.11, so dass Polen in Relation zu seiner Regierungsbeteiligung sozialdemokratischer Parteien im Zeitraum von 1990 bis 2002 mehr für Bildung ausgibt. Die Dominanz der konservativen MDP in Südkorea (siehe Abbildung 4.2.12) kann die Spitzenposition Südkoreas bei den privaten Bildungsausgaben erklären.

Bei den säkular-konservativen Parteien ist insgesamt eine skeptische Haltung gegenüber staatlicher Politik und öffentlicher Bildungsfinanzierung festzustellen. Private Alternativen in der Bildungsfinanzierung werden dagegen bevorzugt. Die fehlende Dominanz säkular-konservativer Parteien in den osteuropäischen Staaten kann auf der anderen Seite erklären, warum die osteuropäischen Staaten bei den privaten Bildungsausgaben durchschnittlich (Polen und Ungarn) bzw. unterdurchschnittlich abschneiden (Slowakei und Tschechien).

In den multivariaten Regressionsanalysen blieb die Regierungsbeteiligung sozialdemokratischer bzw. säkular-konservativer Parteien dagegen im erweiterten Sample ohne statistisch signifikanten Einfluss auf die Bildungsausgabenquote. Für den Zeitraum der Jahre 1990 bis 2002 lassen sich in den multivariaten Analysen lediglich für die Regierungsbeteiligung liberaler Parteien statistisch signifikante Effekte auf die Bildungsausgabenquote nachweisen. Es scheint, dass Parteeffekte vor dem Hintergrund veränderter ökonomischer Rahmenbedingungen, wie etwa durch die fortschreitende Globalisierung und europäische Integration, kaum mehr gestalterisch auf die Bildungspolitik Einfluss nehmen können. Den schwächeren Erklärungsbeitrag parteipolitischer Faktoren auf die Staatstätigkeit konnten Kittel und Obinger ebenfalls bei der Analyse der Sozialausgaben feststellen (Kittel/Obinger 2003). Bei einem längeren Beobachtungszeitraum für die etablierten OECD-Staaten lässt sich jedoch ein robuster Zusammenhang zwischen der Höhe der Bildungsausgaben und der parteipolitischen Färbung einer Regierung nachweisen (Busemeyer 2006c). Busemeyer zufolge gehen Linksparteien mit höheren öffentlichen Bildungsausgaben einher, wenn der Beobachtungszeit-

raum relativ lang ist und die Regierungsbeteiligung der unterschiedlichen Parteifamilien seit 1945 in die Analyse einbezogen wird. Bürgerliche Parteien in der Regierung wirken dagegen als Bremser der öffentlichen Bildungsfinanzierung.

Abbildung 4.2.12: Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP und der Regierungsbeteiligung säkular-konservativer Parteien (Durchschnitt 1990-2002)

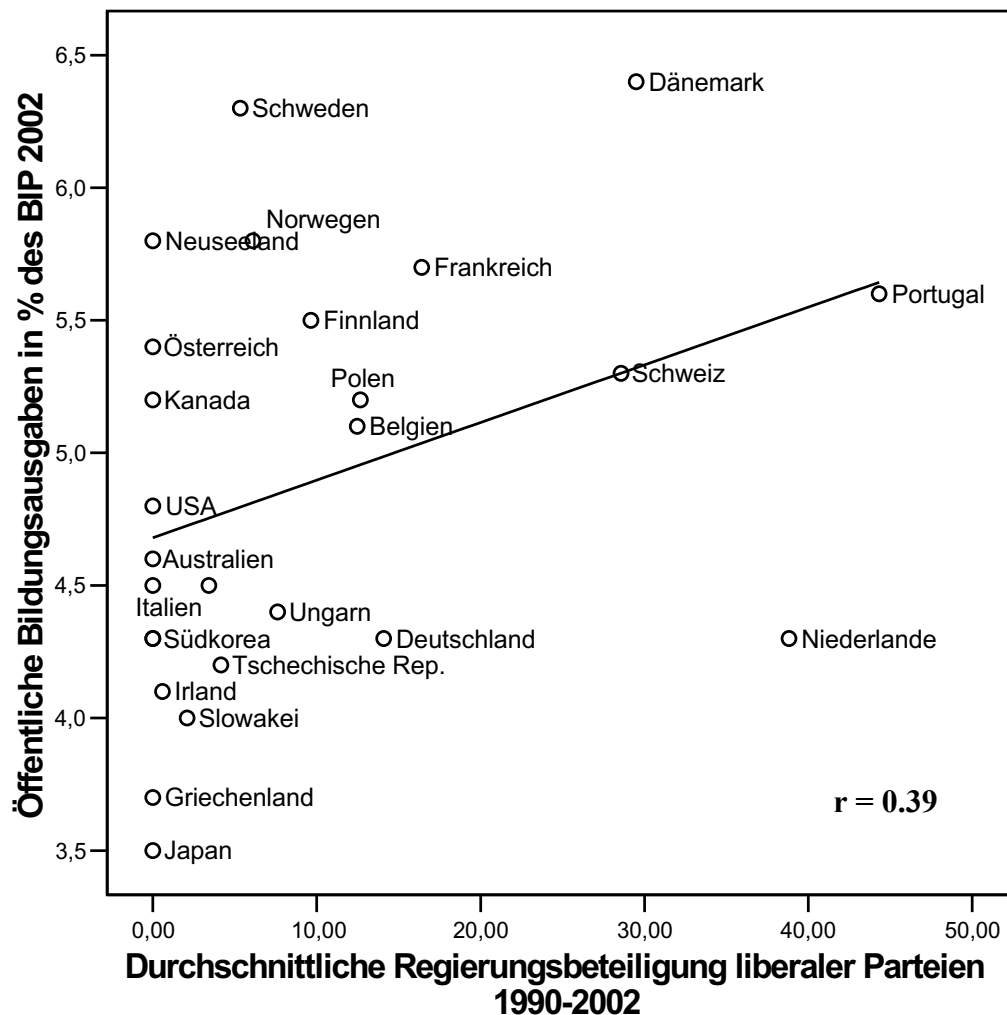


Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge; Anmerkung: Daten für Kanada aus dem Jahr 2001; Schmidt, Manfred G. (2003c): Die parteipolitische Zusammensetzung von Regierungen in OECD-Demokratien. Mit Ergänzungen zur Regierungsbeteiligung der neuen OECD-Mitgliedstaaten. Anmerkung: Mexiko und Türkei wurden bei der Betrachtung der Größen zur Regierungsbeteiligung herausgenommen, da sie nach Freedom House über keinen ausreichenden politischen Wettbewerb verfügen; $R^2=0.26$.

In der Veränderungsbetrachtung der Bildungsausgabenquote lassen sich für das Sample der 28-OECD-Staaten jedoch Partieneffekte nachweisen (Tabelle 6.6.6 (Anhang)). Die Veränderung der Bildungsausgabenquote ist den multivariaten Analysen zufolge negativ mit der Regierungsbeteiligung christdemokratischer Parteien und posi-

tiv mit einer Regierungsbeteiligung der liberalen Parteien assoziiert. Der nachweisbare positive Effekt liberaler Parteien auf die Bildungsausgabenquote, scheint vor allem die starke Regierungsbeteiligung liberaler Parteien in Portugal sowie mit Abstrichen auch in Dänemark und der Schweiz widerzuspiegeln, wie sie Abbildung 4.2.13 verdeutlicht.

Abbildung 4.2.13: Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP und der Regierungsbeteiligung liberaler Parteien (Durchschnitt 1990-2002)



Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge; Anmerkung: Daten für Kanada aus dem Jahr 2001; Schmidt, Manfred G. (2003c): Die parteipolitische Zusammensetzung von Regierungen in OECD-Demokratien. Mit Ergänzungen zur Regierungsbeteiligung der neuen OECD-Mitgliedstaaten. Anmerkung: Mexiko und Türkei wurden bei der Betrachtung der Größen zur Regierungsbeteiligung herausgenommen, da sie nach Freedom House über keinen ausreichenden politischen Wettbewerb verfügen; $R^2=0.15$.

Die Präferenz liberaler Parteien für bildungsinvestive Ausgaben zum Ausbau der Bildungsmöglichkeiten führt im Sample der 28 OECD-Staaten tendenziell zu höheren

Bildungsausgaben, so suggerieren es die bivariaten und multivariaten Analysen. Die überdurchschnittlich starke Regierungsbeteiligung liberaler Parteien in Portugal könnte erklären, warum die Bildungsausgabenquoten Portugals überdurchschnittlich hoch ausfallen. Die Dominanz sozialdemokratischer Parteien in Dänemark gepaart mit einer starken Regierungsbeteiligung liberaler Parteien spiegelt die Spitzenposition Dänemarks bei der Bildungsausgabenquote wieder. Die Niederlande geben dagegen in Relation zur starken Regierungsbeteiligung liberaler Parteien weniger für die öffentliche Bildung aus. Auch hier macht sich das parteipolitische Erbe in der Bildungsfinanzierung bemerkbar. Die langjährige Dominanz christdemokratischer Parteien hat scheinbar zu einer insgesamt zurückhaltenden Ausgabenpolitik in der Bildung geführt, an der die liberalen Parteien in den 1990er Jahren wenig geändert haben.

Für die Schweiz scheint der Trend dagegen ebenfalls weniger gut zu passen, auch wenn die Schweiz auf der Regressionsgeraden positioniert ist. Wie wir in Kapitel 3.5.5 gesehen haben, geht die Regierungsbeteiligung liberaler Parteien im intranationalen Vergleich der kantonalen Bildungsausgaben mit niedrigeren öffentlichen Bildungsausgaben einher. Die liberalen Parteien in der Schweiz treten ähnlich den säkular-konservativen Parteien für eine Zügelung des Staates in der öffentlichen Bildungsfinanzierung einher. Wie bereits angesprochen ist der Parteienwettbewerb in der Schweiz durch die Proportionalwahl des Bundesrates, die Vetomöglichkeiten mittels der direkten Demokratie und aufgrund der „Zauberformel“ derart begrenzt, dass die parteipolitische Zusammensetzung der Bundesregierung auf zentralstaatlicher Ebene kaum Einfluss auf die Staatstätigkeit nimmt. Die hier feststellbaren Unterschiede zwischen dem intranationalen und internationalen Vergleich legen die Vermutung nahe, dass der Regierungszusammensetzung der zentralstaatlichen Regierung in föderal verfassten Staaten eine geringere Bedeutung zukommt, als in unitarischen Staatsformen. Auf die Interaktionseffekte zwischen Parteeffekten und Föderalismus wird daher noch weiter unten einzugehen sein.

Für das erweiterte Sample der 28 OECD-Mitgliedstaaten hat es sich als gewinnbringend erwiesen, neben der Bildungsausgabenquote auch die Pro-Schüler-Ausgaben und die Pro-Schüler-Ausgaben in Relation zum BIP pro Kopf zu analysieren. Ein statistisch signifikanter und positiver Effekt auf die Bildungsausgaben pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf kann auch für die liberalen Parteien nachgewiesen werden. In der Veränderungsbetrachtung der Bildungsausgabenquote ist die Regierungsbeteiligung

liberaler Parteien ebenfalls positiv assoziiert (Tabelle 6.6.7 (Anhang)). Eine höhere Regierungsbeteiligung nicht-christdemokratischer Parteien, zu denen vor allem die Mittelparteien Nordamerikas zu zählen sind, geht dagegen mit niedrigeren öffentlichen Bildungsausgaben einher.

Im Gegensatz zur Sozialpolitik, bei der die christdemokratischen Parteien für eine Expansion des Sozialstaates eintreten (Schmidt 1996; Kersbergen 1995), lässt sich für die öffentlichen Bildungsausgaben pro Schüler ein negativer Effekt christdemokratischer Parteien nachweisen. Analysen zu den Bildungsausgaben in den etablierten OECD-Mitgliedstaaten konnten für die christdemokratischen Parteien einen positiven Effekt auf die Bildungsausgabenquote beobachten, der jedoch in der Subperiode der Jahre 1990-2002 an Erklärungskraft verloren hat (Busemeyer 2006a). Die Bildungsexpansion in den 1960er und 1970er Jahren wurde im deutschen Fall auch von der christdemokratischen Partei mitgetragen (Wolf 2006). Im Sample der 28 OECD-Staaten verbleibt die Regierungsbeteiligung christdemokratischer Parteien in den 1990er Jahren ohne Einfluss auf die Bildungsausgabenquote. Wie lässt sich jedoch die negative Assoziation mit den Pro-Schüler-Ausgaben erklären? Es scheint dass die christdemokratischen Parteien nach der Bildungsexpansion in den 1960er und 1970er Jahren¹⁸⁰, die im Fall von Deutschland auch von den christdemokratischen Parteien mitgetragen wurde, dem Ausbau der öffentlichen Bildungsfinanzierung im Beobachtungszeitraum 1990-2002 weniger Priorität einräumten.¹⁸¹ Die Berücksichtigung der Bildungsausgaben in den osteuropäischen Staaten scheint hier einen Unterschied zu machen. Die Dominanz christdemokratischer Parteien in Ungarn (1990-1994), Polen (1998-2001) und in der Slowakei (1998-2002) scheint insgesamt zu einer zurückhaltenden öffentlichen Bildungsfinanzierung geführt zu haben. Dies schlägt sich auch im Bereich der tertiären Bildungsausgaben nieder. Den multivariaten Analysen zufolge verhalten sich die christdemokratischen Parteien, den konservativen Parteien vergleichbar, zurückhaltend in der Bereitstellung öffentlicher Finanzen für die Tertiärbildung, worauf Kapitel 4.3 zu den

¹⁸⁰ Die CDU/CSU in Deutschland hatte hierbei vor allem ein Interesse daran, die Bildungschancen des „katholischen Arbeitermädel vom Lande“ abzubauen und die Ungleichheiten zwischen den Konfessionen einzudämmen (Wolf 2006).

¹⁸¹ Die Bildungsexpansion in den 1960er und 1970er Jahren fand vor allem in Zeiten starken Wirtschaftswachstums statt. In Phasen stagnierendem oder abnehmenden Wirtschaftswachstums verhalten sich christdemokratische Parteien in der Ausgabenpolitik zurückhaltender als sozialdemokratische Regierungen. Zum anderen führt Schmidt an, dass das Prinzip der Subsidiarität die Neigung christdemokratischer Parteien zur staatlichen Bildungsfinanzierung bremsen würde (Schmidt 2004b: 18).

sektoralen Bildungsausgaben noch näher eingehen wird. Während die Berücksichtigung der Bildungsausgaben in den neuen Demokratien keinen Unterschied für den Einfluss sozialdemokratischer und säkular-konservativer Parteien macht, ist dies für die Effekte christdemokratischer Parteien auf die Bildungsausgaben zu beobachten.

Ein negativer Zusammenhang zwischen der Regierungsbeteiligung säkular-konservativer Parteien und den öffentlichen Bildungsausgaben lässt sich nachweisen, wenn ergänzend zu den Analysen die Interaktion aus der parteipolitischen Färbung der Regierung und der unitarischen Staatsstruktur untersucht werden.¹⁸² Wie wir an dem Fall der Schweiz gesehen haben, kann der Einfluss parteipolitischer Faktoren auf die Bildungsausgaben in föderalen Staaten einen Unterschied machen. Kontrolliert man in den Analysen für den konstitutionellen Föderalismus,¹⁸³ so lässt sich zwischen der Bildungsausgabenquote und der Regierungsbeteiligung christdemokratischer Parteien ein negativer Effekt nachweisen (Tabelle 6.6.5 (Anhang)). Die langjährige Vorherrschaft christdemokratischer Parteien in unitarisch verfassten Staaten wie in Ungarn, Polen und der Slowakei spiegelt sich demnach in niedrigeren öffentlichen Bildungsausgaben wider. Damit scheint sich die Hypothese, dass der Regierungszusammensetzung in unitarisch verfassten Staaten eine größere Bedeutung zukommt als in föderalen Staatsformen, zumindest für die christdemokratische Parteifamilie zu bestätigen.

Die Variable „parteipolitische Färbung“ alleine würde den Einfluss von Parteeffekten auf die öffentlichen Bildungsausgaben nur unzureichend beleuchten. Wie der Exkurs in Kapitel 4.2.3 gezeigt hat, können Parteeffekte auch über die Sozialleistungsquote und den Etatisierungsgrad eines Landes wirken. Die Sozialleistungsquote und der Etatisierungsgrad, die die Bildungsausgabenquote positiv beeinflussen, wurden in der Aufbauzeit bzw. Expansion der Wohlfahrtsstaaten nach dem 2. Weltkrieg selbst von parteipolitischen Variablen beeinflusst. Nach Busemeyer kann „ein ausgebauter Bildungsstaat zum Teil als Korrelat eines ausgebauten Sozialstaates angesehen werden“ (Busemeyer 2006c: 275), so dass Parteeffekte auch indirekt über die Sozialleistungsquote bei der Bildungsausgabenquote zum Tragen kommen.

¹⁸² Alternativ wurde in den Analysen ebenfalls der gemeinsame Einfluss zwischen der Regierungsbeteiligung der einzelnen Parteifamilien und dem Wirtschaftswachstum untersucht. Der Einfluss dieser Interaktionsvariablen blieb jedoch auf die Bildungsausgabenquote ohne statistisch signifikanten Einfluss.

¹⁸³ Hierzu wurde eine Interaktionsvariable aus der Regierungsbeteiligung christdemokratischer Parteien und dem Dummy „unitarischer Staatsaufbau“ (unitarischer Staatsaufbau = 1) gebildet.

Zusammenfassend kann für den Einfluss parteipolitischen Faktoren Folgendes gelten: Die Vorherrschaft sozialdemokratischer Parteien führt tendenziell zu höheren öffentlichen Bildungsausgaben, wie sie in den skandinavischen Staaten zu beobachten ist. Invers kovariieren säkular-konservative Parteien mit niedrigeren Investitionen in öffentliche Bildungsdienstleistungen. Der Einfluss christdemokratischer Parteien ist ebenfalls tendenziell mit niedrigeren öffentlichen Bildungsausgaben assoziiert. Während die christdemokratischen Parteien sich in der Sozialpolitik laut der Sozialpolitikforschung insgesamt als ausgabenfreudig erweisen, lässt sich für diese Parteifamilie in den 1990er Jahren eine Zurückhaltung in der öffentlichen Bildungsfinanzierung feststellen. Dies mag erklären, warum die osteuropäischen Staaten oder auch Deutschland bei den öffentlichen Bildungsausgaben durchschnittlich abschneiden. Haben die christdemokratischen Parteien in den 1960er und 1970er Jahren die Bildungsexpansion mitgetragen, räumen sie in Zeiten knapper Kassen der Bildung einen geringeren Stellenwert ein, so könnte vermutet werden.

4.2.8 Sonstige Bestimmungsfaktoren

Internationale Hypothese

Die Europäische Integration nimmt den multivariaten Analysen zufolge einen Einfluss auf die Variation der Bildungsausgaben. Für die Variablen EU-Mitgliedschaft in Jahren und EU-Mitgliedschaft (Variable die den europäischen Mitgliedsstaaten den Wert 1 und allen übrigen Staaten den Wert 0 zuweist) lässt sich ein statistisch signifikanter und negativer Effekt nachweisen (Tabelle 6.6.5 (Anhang)). Die Integration der Märkte in Europa und die wachsenden verbindlichen Regelungen für die Mitgliedstaaten scheinen demnach Auswirkungen auf die nationalstaatliche Bildungsfinanzierung zu nehmen. Scheinbar haben die Konvergenzkriterien des Maastrichter Vertrags, mit seinen Obergrenzen für die Staats- und Neuverschuldung, und die Internationalisierung der Finanz- und Produktmärkte die haushaltspolitischen Spielräume der Mitgliedstaaten begrenzt. Insgesamt können wir demnach für die Europäische Integration mit ihrem Stabilitätspakt einen bremsenden Einfluss auf die Bildungsausgaben in den 1990er Jahren feststellen, der sich jedoch nur für die Bildungsausgabenquote feststellen lässt. Ohne statistische Signifikanz ist der Zusammenhang zwischen den Indikatoren der Europäischen

Integration auf die Bildungsausgaben pro Schüler und pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf.¹⁸⁴

Frauenerwerbsquote

Als erklärungskräftig erweist sich die Frauenerwerbsquote für das Niveau der Bildungsausgaben (siehe Tabelle 6.6.5 (Anhang). Aufgrund von Multikollinearitätsproblemen mit dem Anteil der 5-29-Jährigen und dem BIP pro Kopf¹⁸⁵ konnte die Frauenerwerbsquote jedoch nicht in das Basismodell mit aufgenommen werden, auch wenn diese unabhängige Variable in einer Vielzahl von Modellspezifikationen eine statistisch robuste und positive Assoziation mit der Bildungsausgabenquote aufweist. Sowohl bei der Bildungsausgabenquote als auch bei den Pro-Schüler-Ausgaben sowie den Pro-Schüler-Ausgaben in Relation zum BIP pro Kopf nimmt die Frauenerwerbsquote einen positiven Einfluss auf die Höhe der Bildungsausgaben. Mit einer Zunahme der weiblichen Erwerbsbeteiligung scheinen auch die öffentlichen Bildungsausgaben anzusteigen (Abbildung 4.2.14).

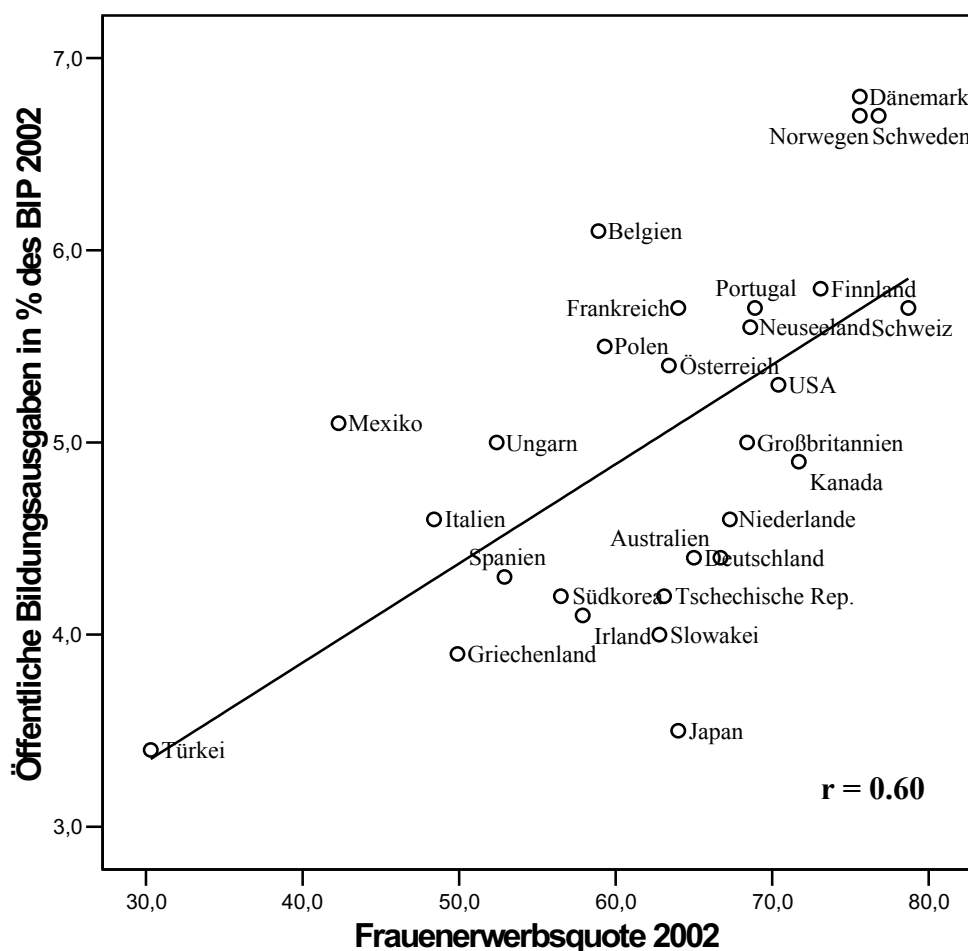
Aus theoretischer Sicht handelt es sich im Sinne der Machtressourcentheorie diskutierten „frauenfreundlichen Wohlfahrtsstaat“ (Hernes 1989) um eine starke Wechselbeziehung zwischen Frauenerwerbsquote und Bildungsausgaben. Beide Variablen bedingen sich dabei gegenseitig. Die durch die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre verbesserten Bildungs- und Berufschancen von Mädchen und Frauen wirken dabei in zweierlei Richtungen.

Zum einen stiegen durch die Bildungsexpansion die Schüler- und Studierendenzahlen von Mädchen und jungen Frauen deutlich an, übertreffen mittlerweile sogar die Anteile von Jungen und jungen Männern, und haben einen positiven Effekt auf die Bildungsausgaben. Zum anderen bietet ein ausgebautes Bildungswesen (z.B. halbtätige Grundschulen und Ganztagschulen) für Frauen weit reichende Möglichkeiten, um einer Erwerbstätigkeit nachzukommen. Diese Vermutung wird durch den positiven Zusammenhang zwischen der Frauenerwerbsquote und den öffentlichen Bildungsausgaben für den Primar- und Sekundarbereich bestätigt, auf die noch in Kapitel 4.3 einzugehen sein

¹⁸⁴ Eine weitere Prüfgröße der Internationale Hypothese, die Außenhandelsquote, als Summe der Exporte und Importe, blieb in den multivariaten Analysen ohne statistisch signifikanten Einfluss. Die Offenheit der Volkswirtschaft nimmt auf die öffentlichen Bildungsausgaben somit scheinbar keinen Einfluss.

wird. Als Wählerinnen haben Frauen ein hohes Interesse an einem ausgebauten Bildungswesen etwa an einem breiten Bildungs- und Betreuungsangebot im vorschulischen Bereich und an einem Ganztagsprogramm, aber auch an einem breiten Weiterbildungsangebot im postsekundären Bildungsbereich, so dass eine höhere öffentliche Bildungsfinanzierung durch die wechselseitige Beziehung zwischen Bildungsfinanzierung und Frauenerwerbsbeteiligung angetrieben wird.

Abbildung 4.2.14: Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP und der Frauenerwerbsquote im Jahr 2002



Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge; Anmerkung: Daten für Kanada aus dem Jahr 2001; OECD (2003): Labour Force Statistics, Paris (1982-2002). $R^2 = 0.37$.

¹⁸⁵ Der Pearsonsche Korrelationskoeffizient beträgt zwischen der Frauenerwerbsquote und dem Anteil der 5-29-Jährigen -0.62 bzw. dem BIP pro Kopf 0.70 (für das Jahr 2002).

Würde man anstelle der Frauenerwerbsquote alternativ die Erwerbsbeteiligung der Frauen im Dienstleistungssektor untersuchen, wäre die Bildungsausgabenquote ebenfalls mit diesem Indikator positiv assoziiert. Das Bildungswesen, das zum Dienstleistungsbereich zu zählen ist, bietet demnach Frauen weit reichende Beschäftigungsmöglichkeiten. Die niedrige Frauenerwerbsquote in den südeuropäischen Ländern sowie in Irland und Südkorea geht mit unterdurchschnittlichen bis niedrigen Bildungsausgabenquoten einher. Die Spitzenreiter in der öffentlichen Bildungsfinanzierung, darunter die skandinavischen Staaten und die Schweiz, verfügen sowohl über eine im internationalen Vergleich hohe Frauenerwerbsquote als auch über hohe öffentliche Bildungsausgaben.

Gewerkschaftlicher Organisationsgrad

Aufgrund von Datenlücken bei den neuen OECD-Staaten konnte in der Frage nach dem gewerkschaftlichen Einfluss auf die öffentlichen Bildungsausgaben nur aggregierte Größe zum gewerkschaftlichen Organisationsgrad verwendet werden. Der gewerkschaftliche Organisationsgrad eines Landes wurde dabei in die Kategorien „stark“, „mittel“ und „schwach“ eingeordnet. Den bivariaten und multivariaten Analysen zufolge führt ein starker gewerkschaftlicher Organisationsgrad zu erhöhten Ausgabenanstrengungen im Bildungswesen, während ein mittlerer Organisationsgrad mit niedrigen öffentlichen Bildungsausgaben einhergeht (siehe Tabelle 6.6.5 (Anhang)).¹⁸⁶ Einen hohen Organisationsgrad weisen vor allem die nordeuropäischen Staaten auf, die gleichzeitig auch zu den Spitzenreitern der öffentlichen Bildungsausgaben gehören. Haben wir es mit einem mittleren Organisationsgrad der Gewerkschaften zu tun, so haben die Gewerkschaften zum einen zunächst ein Interesse daran im Kampf um die knappen öffentlichen Finanzmittel, die Interessen ihrer Mitglieder an sozialstaatlicher Absicherung durch Arbeitslosigkeit-, Kranken- und Rentenversicherung durchzusetzen. Zum anderen ist zu vermuten, dass mittelstarke Gewerkschaften durch einen flächendeckenden Ausbau des Bildungswesens vor allem im Tertiärsektor, eine Erosion des Arbeitnehmerlagers befürchten, so dass diese die Expansion der betriebsnahen Berufsausbildung und

¹⁸⁶ Zwischen der Bildungsausgabenquote und dem starken gewerkschaftlichen Organisationsgrad beträgt die Korrelation 0.60, für den mittleren gewerkschaftlichen Organisationsgrad -0.32. Ohne statistisch signifikanten Einfluss, wenn auch mit positiven Vorzeichen, ist der Einfluss eines schwachen Organisationsgrads auf die Bildungsausgabenquote.

damit auch der gewerkschaftsnahen Bildung präferieren. Eine starke Arbeiterbewegung scheint dagegen für hohe Bildungsausgaben einzutreten, um die Bildungschancen für schwächere Sozialgruppen zu verbessern und Investitionen in das Humankapitel zu erhöhen, das langfristig das Wirtschaftswachstum fördert und damit Arbeitsplätze sichert, deren Sicherung im Interesse der Gewerkschaften stehen.

4.2.9 Zwischenfazit: Die Befunde der Analyse der öffentlichen Bildungsausgaben

Welche Größen gewinnen an Erklärungskraft durch den Blick auf die Bildungsausgaben in den jungen Demokratien? Mit Polen, Tschechien, der Slowakei, Ungarn, Mexiko, Südkorea und der Türkei wurden in der Analyse – bis auf Island und Luxemburg – alle OECD-Staaten, darunter also auch die „neuen Demokratien“ betrachtet. Zu erwarten wäre gewesen, dass sich Modernisierungs- und Regimeeffekte auf die Variation und Entwicklung der Bildungsausgaben beobachten lassen.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass ein Kern von Variablen sich im Sample der 28-OECD-Staaten als erklärungskräftig und robust erwiesen hat. Zu diesen Erklärungsfaktoren gehören das Politikerbe, sozioökonomische Determinanten wie das BIP pro Kopf und soziodemographische Größen wie der Anteil der 5-29-Jährigen an der Bevölkerung. Neben diesen Größen haben sich sowohl die institutionelle Größen als auch parteipolitische Einflussfaktoren als bedeutsam für die öffentlichen Bildungsausgaben erwiesen.¹⁸⁷

Die generelle Arbeitsteilung zwischen Staat und Markt, abzulesen an der Höhe der öffentlichen Sozialausgaben oder dem Etatisierungsgrad, ist positiv mit der Bildungsausgabenquote assoziiert. Werden bei der Lösung gesellschaftlicher und individueller Probleme stärker auf die öffentliche Hand und weniger auf den Markt gesetzt, so fallen die öffentlichen Bildungsausgaben niedriger aus. Mit der Berücksichtigung der Bildungsausgaben in den jungen Demokratien gewinnen Programmkonkurrenzeffekte an Bedeutung. Während die öffentlichen Bildungsausgaben mit den Sozialausgaben positiv assoziiert sind, können wir bei der Aufschlüsselung nach einzelnen sozialpoliti-

¹⁸⁷ Die Ausgabengrößen wie die Klassengröße oder das Schüler-Lehrer-Verhältnis haben sich nicht als erklärungskräftige Größen erwiesen. Grund hierfür könnte die noch recht dünne Datenlage zu den Aus-

schen Ausgabenfeldern Finanzierungskonkurrenzen zwischen der Bildungspolitik und einzelnen Sozialpolitikfeldern beobachten. Im finanzpolitischen Konkurrenzettbewerb um die knappen finanziellen Ressourcen scheinen die öffentlichen Bildungsfinanzen zu den Verlierern zu zählen. Den multivariaten Analysen zufolge stehen die öffentlichen Bildungsfinanzen in Konkurrenz zu den ausgabenintensiven Feldern der Alterssicherung und passiven Arbeitsmarktpolitik. Die negative Assoziation der Bildungsausgabenquote mit dem Anteil der Über-65-Jährigen zeigt, dass die Alterung der Gesellschaft und die damit einhergehenden Belastungen der öffentlichen Sozialsysteme einen negativen Einfluss auf die öffentlichen Bildungsausgaben nehmen. Insgesamt scheinen die öffentlichen Bildungsfinanzen demnach in den Wohlfahrtsstaaten mit sozialkonsumtiver Ausrichtung wie in West- und Osteuropa zu den Verlierern im Kampf um die knappen finanziellen Ressourcen zu gehören. Neben der generellen Arbeitsteilung zwischen Staat und Markt und Programmkonkurrenzeffekten kommt den Finanzierungsbedingungen der Sozialpolitik eine Bedeutung für die Höhe und Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben zu. So macht es scheinbar einen Unterschied für die öffentlichen Bildungsausgaben, ob die Finanzierung des Sozialstaates über das allgemeine Steueraufkommen oder über Beiträge geschieht.

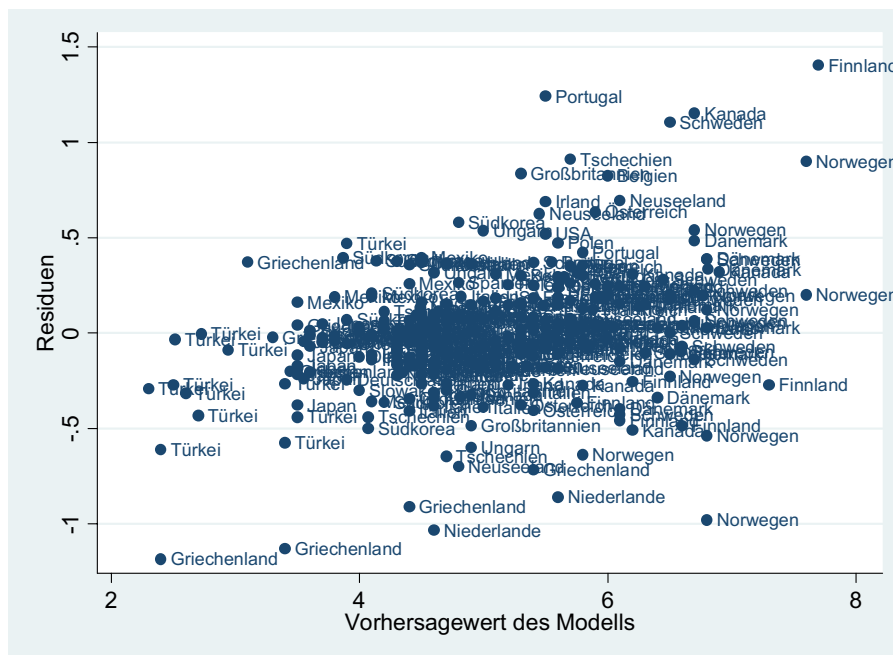
Im Zusammenhang der institutionellen Größen nimmt der Grad der Ausprägung der konstitutionellen Vetostruktur einen Einfluss auf die öffentlichen Bildungsausgaben. Zwischen der Bildungsausgabenquote und der Anzahl der konstitutionellen Vetospieler, die der Schmidtsche Vetoindex erfasst, besteht ein negativer Zusammenhang. Nicht nur in der Sozial- sondern auch in der Bildungspolitik nehmen institutionelle Mehrheitsbegrenzer wie der Föderalismus, ein starker Bikameralismus oder die Direktdemokratie einen negativen Einfluss auf die Höhe und Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben. Positiv ist dagegen der Zusammenhang zwischen der Bildungsausgabenquote und der fiskalischen Dezentralisierung. Anders als von der Ökonomischen Theorie des Föderalismus angenommen geht ein hoher Grad fiskalischer Dezentralisierung mit höheren öffentlichen Bildungsausgaben einher. In der Bildungspolitik findet somit kein „race to the bottom“ statt, sondern vielmehr führt die fiskalische Dezentralisierung zu einem bildungsausgabenpolitischen Überbietungswettbewerb.

gabengrößen der OECD-Bildungsstatistik sein. Gut vergleichbare Daten liegen lediglich ab Mitte der 1990er Jahre vor und mit aber zum Teil beträchtlichen Datenlücken bei einzelnen Ländern.

Neben den Programmkonkurrenzeffekten und der Alterung der Gesellschaft erweisen sich im Sample der 28-OECD-Staaten Parteeffekte als ebenso bedeutsam. Während die Regierungsbeteiligung sozialdemokratischer und liberaler Parteien laut konventionell internationalem Vergleich mit höheren öffentlichen Bildungsausgaben einhergeht, variieren säkular-konservative Parteien mit den öffentlichen Bildungsausgaben invers. Anders sieht es dagegen bei den christdemokratischen Parteien aus. Die Regierungsbeteiligung christdemokratischer Parteien nimmt im Sample der 28-OECD-Staaten einen negativen Einfluss auf die öffentlichen Bildungsausgaben. Das um die jungen Demokratien erweiterte Sample scheint hierbei jedoch einen Unterschied zu machen. Gerade die Dominanz christdemokratischer Parteien in Ungarn (1990-1994), Polen (1998-2001) und in der Slowakei (1998-2002) hat insgesamt zu einer niedrigeren öffentlichen Bildungsfinanzierung geführt. Während die konservativen und nichtchristdemokratischen Parteien die private Bildungsfinanzierung fördern, halten sich die christdemokratischen Parteien im Beobachtungszeitraum 1990-2002 sowohl bei der Förderung der öffentlichen als auch der privaten Bildungsfinanzierung zurück.

In den Abbildungen 4.2.15 und 4.2.16 sind die Residuen der Messpunkte der Bildungsausgabenquote aus dem Basismodell gegen die Vorhersagewerte abgebildet. Erkennbar ist, dass mit Zunahme der vorhergesagten Bildungsausgabenquote die Erklärungskraft des Modells abnimmt. Residuen von über einem Prozent der Bildungsausgabenquote weisen in einzelnen Jahren Portugal, Kanada, Schweden, Finnland, Niederlande, Griechenland auf (Abbildung 4.2.16). Während die Bildungsausgaben von Griechenland zu zwei Zeitpunkten und von den Niederlanden zu einem Zeitpunkt überschätzt werden, werden die von Portugal, Kanada, Schweden und Finnland zu einem Zeitpunkt unterschätzt. Das bedeutet, dass die Bildungsausgaben dieser Ländern zu einzelnen Messzeitpunkten sich anders darstellen, als es die Sozialleistungsquote, das BIP pro Kopf, das Wirtschaftswachstum, der Anteil der 5-29-Jährigen und der Vetospielerindex erwarten lassen.

Abbildung 4.2.15: Streudiagramm der Residuen und Vorhersagewerte des Basismodells zur Bildungsausgabenquote der 28-OECD-Mitgliedstaaten, 1990-2002 (mit Ländernamen)

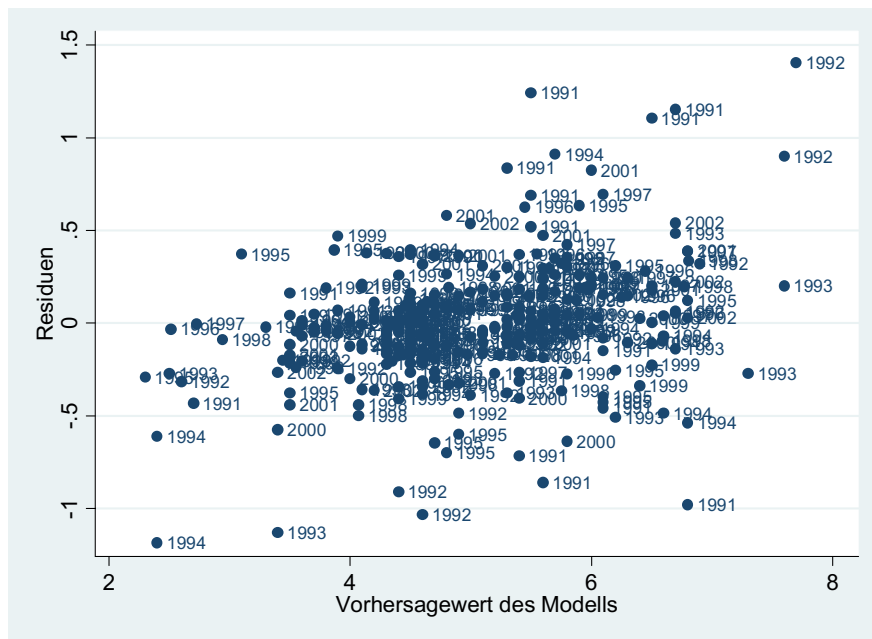


Zur besseren Übersicht sind in Abbildung 4.2.16 die Jahreszahlen anstelle der Ländernamen angegeben. Deutlich wird hierbei, dass die überschätzten bzw. unterschätzten Werte der angesprochenen Länder vor allem Messzeitpunkte zu Beginn der 1990er Jahre und im Fall von Griechenland aus den Jahren 1993 und 1994 stammen. Die Passgenauigkeit des Modells für die Bildungsausgaben zu Beginn der 1990er Jahre ist somit deutlich geringer, als zu späteren Messzeitpunkten. Eine höhere Vorhersagepräzision liegt erst ab Mitte der 1990er Jahre bzw. sogar erst ab 1998 vor. Ursache hierfür könnte die leidliche Vergleichbarkeit der Daten zu Beginn der 1990er Jahre sein, da gut vergleichbare Daten im OECD-28-Vergleich erst ab 1998 vorliegen. Die in Kapitel 4 vorangestellte Warnung, dass die Befunde aus dem internationalen Vergleich aufgrund der Datenverfügbarkeit und – vergleichbarkeit lediglich Tendenzen wiedergeben, bestätigt sich anhand der Residuendiagnostik.

Festzuhalten bleibt an dieser Stelle, dass sich die Schweiz vor dem Hintergrund der Residuendiagnostik nicht als Ausreißer verhält, sondern, dass das Basismodell der Bildungsausgabenquote das Niveau und die Dynamik der Schweizer Bildungsausgaben

abbildet. Die Passgenauigkeit des Basismodells scheint somit für die Bildungsausgaben der Schweiz recht hoch zu sein.¹⁸⁸

Abbildung 4.2.16: Streudiagramm der Residuen und Vorhersagewerte des Basismodells zur Bildungsausgabenquote der 28-OECD-Mitgliedstaaten, 1990-2002 (mit Jahreszahlen)



4.3 Die Erklärungsfaktoren der sektoralen öffentlichen Bildungsausgaben

Nach der Betrachtung der öffentlichen Bildungsausgaben für alle Stufen, werden im Folgenden die öffentlichen Bildungsausgaben nach den Bildungssektoren, also für die Primar-, Sekundar- und Tertiärstufe, untersucht. Zu prüfen ist hierbei, ob sich in den sektoralen Bildungsausgaben ähnliche Zusammenhänge wie für alle Bildungsstufen zeigen oder ob sich je nach Bildungsstufe abweichende Erklärungsmuster ergeben. Da von der OECD die Bildungsausgabenquote für den primären, sekundären und postsekundären nicht tertiären Bildungsbereich nicht getrennt angegeben werden, müssen diese

¹⁸⁸ Auch die Streudiagramme der Residuen und ihrer Vorhersagewerte für die Pro-Schüler-Ausgaben und Pro-Schüler-Ausgaben in Relation zum BIP pro Kopf bestätigen die Passgenauigkeit für die Schweizer Bildungsausgaben (Kapitel 6.7 (Anhang)).

als gemeinsame abhängige Variable untersucht werden. Im Anschluss daran folgt die Analyse der Ausgaben für die Tertiärstufe.¹⁸⁹

4.3.1 Die Bestimmungsfaktoren für den Primar-, Sekundar und post-sekundären nicht tertiären Bildungsbereich

Die multivariate Regressionsschätzung für die Bildungsausgaben in Prozent des BIP für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären nicht tertiären Bildungsbereich¹⁹⁰ bestärken den Einfluss sozioökonomischer und soziodemographischer Determinanten. Je größer die Bildungsbeteiligung im Primar- und Sekundarsektor, je größer der Anteil der 5-29-Jährigen an der Bevölkerung und je größer das BIP pro Kopf, desto höher ist das Niveau der staatlichen Bildungsfinanzierung im Primar- und Sekundarbereich (Tabelle 4.3.1).

Ebenso zeigt sich für die Bildungsausgabenquote in diesen Bildungsstufen der Einfluss des Politikerbes, gemessen an der Bildungsausgabenquote des Vorjahres. Bildungspolitische Weichenstellungen in der Vergangenheit im Primar- und Sekundarbereich haben daher eine große Bedeutung für die Bildungsfinanzierung in der Gegenwart. Drittens lässt sich das Niveau der Bildungsausgaben im Primar- und Sekundarsektor auf die Sozialleistungsquote zurückführen. Die positive und statistisch signifikante Assoziation mit der Sozialleistungsquote zeigt, dass die finanzielle Ausstattung der Bildungswesen im Primar- und Sekundarbereich mit den Aufwendungen für Sozialleistungen einhergehen. Je höher die Sozialleistungsquote, desto höher auch die Bildungsausgaben für den Primar- und Sekundarbereich.

¹⁸⁹ An dieser Stelle sei angemerkt, dass der Variation der Bildungsausgaben im primären, sekundären und post-sekundären nicht-tertiären Bildungsbereich weniger stark ausfällt (Variationskoeffizient 0.17) als im tertiären Bildungsbereich (Variationskoeffizient 0.32). Dies mag Ausdruck dafür sein, dass in allen OECD-Staaten ein breites Angebot an Bildungsdienstleistungen im Primar- und Sekundarbereich vorhanden ist, während sich die Grundversorgung im Hochschulbereich im internationalen Vergleich stark unterscheidet und eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung widerspiegelt.

¹⁹⁰ Im Folgenden wird der Primar-, Sekundar- und post-sekundäre nicht-tertiäre Bildungsbereich als Primar- und Sekundarbereich abgekürzt wiedergeben.

Tabelle 4.3.1: Determinanten der primären, sekundären und postsekundären nichttertiären und tertiären öffentlichen Bildungsausgaben, 1991-2002

| | Modell 1 | Modell2 | | Basismodell |
|---|--|----------------------------|---|---------------------------|
| Abhängige Variable | Öffentliche Bildungsausgaben für den primären, sekundären und post-sekundären nicht tertiären Bildungsbereich in % des BIP | | Öffentliche Bildungsausgaben für den Tertiärbereich | |
| Bildungsausgabenquote _{t-1} | 0.845 (17.83)** | 0.857 (19.36)** | Bildungsausgabenquote _{t-1} | 0.744 (12.55)** |
| Sozialleistungsquote | 0.010 (2.96)** | 0.006 (1.87) | Anteil der 5-29-Jährigen | -0.006 (1.54) |
| Anteil der 5-29-Jährigen | 0.012 (2.70)** | 0.007 (1.90) | Private Bildungsausgabenuote | -0.056 (2.94)** |
| BIP pro Kopf | 7.88e-06 (3.06)** | 6.79e-06 (2.48)* | Industriebeschäftigung | -0.008 (4.41)** |
| Bildungsbeteiligung im Primärbereich | 0.005 (2.71)** | | | |
| Bildungsbeteiligung im Sekundärbereich | | 0.002 (2.31)* | | |
| Konstante | -0.734 (2.88)** | -0.131 (0.65) | Konstante | 0.727 (3.31)** |
| Anzahl der Länder | 28 | 27 | Anzahl der Länder | 28 |
| Anzahl der Beobachtungen | 283 | 272 | Anzahl der Beobachtungen | 269 |
| R ² | 0.84 | 0.82 | R ² | 0.74 |
| Korrigiertes R ² | 0.83 | 0.82 | Korrigiertes R ² | 0.73 |
| Die ersten Zeilen der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Zeile in Klammern sind die panel-korrigierten t-Werte abgebildet. Die Koeffizienten und ihre statistische Signifikanz wurden mit der OLS-PCSE-Methode (ordinal least squares estimates with panel corrected standard errors) nach Beck und Katz geschätzt (Beck/Katz 1995, 1996). Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N=28, T=13, N*T=364. Anmerkung: Aufgrund der Datenverfügbarkeit reduziert sich die Fallzahl in einigen Modellen. Bildungsbeteiligung im Sekundärbereich ohne Japan. | | | | |

Die negative Assoziation der Bildungsausgabenquote mit der Zinslastquote und dem Stand der öffentlichen Verschuldung zeigt (Tabelle 6.6.11 (Anhang)), dass die Bildungsausgaben im Primar- und Sekundärbereich in Konkurrenz zum Gesamtschuldenstand stehen. Eine hohe Zinslastquote und eine steigende Verschuldung schränken den bildungsausgabenpolitischen Spielraum erheblich ein. Weiterhin liefern die multivariaten Analysen Hinweise auf mögliche Programmkonkurrenzeffekte. So ist die Bildungsausgabenquote im Primar- und Sekundärbereich negativ mit den Ausgaben für die Alterssicherung und die passive Arbeitsmarktpolitik assoziiert. Positiv ist dagegen der Zusammenhang zwischen der Bildungsausgabenquote und den Aufwendungen für Familien. Die Programmkonkurrenzeffekte, die wir schon bei der Bildungsausgabenquote

für alle Bildungsbereiche feststellen konnten, schlagen sich demnach auch in den sektoralen Bildungsausgaben für den primären, sekundären und post-sekundären nicht tertiären Bildungsbereich nieder. Wohlfahrtsstaaten, die in ihrer Sozialpolitik auf kompensative Sozialleistungen setzen und hohe Ausgaben für die Alterssicherung und passive Arbeitsmarktpolitik aufweisen, scheinen weniger in die Finanzen für die Primar- und Sekundarbildung aufzuwenden, als Wohlfahrtsstaaten mit investiver Ausrichtung.

Bestimmt werden die öffentlichen Bildungsausgaben ebenso durch die Frauenerwerbsquote. Gerade der hohe Frauenanteil unter den Lehrkräften im Primar- und im Sekundarbereich im Gegensatz zum Tertiärbereich untermauert die Hypothese, dass mit steigender Frauenerwerbsquote die öffentlichen Bildungsausgaben im Primar- und Sekundarbereich steigen.

Die Regierungszusammensetzung spielt für die Bildungsausgaben im Primar- und Sekundarbereich keine Rolle. Zu vermuten ist, dass die Grundversorgung an Bildungsdienstleistungen in diesen Bildungsbereichen mittlerweile von den entwickelten Industriestaaten bereits vollzogen ist, so dass parteipolitische Größen keinen Einfluss auf die Variation der Bildungsausgaben nehmen.

Eine besondere Rolle für die Variation der Bildungsausgaben im Primar- und Sekundarbereich spielt die fiskalische Dezentralisierung. Ähnlich wie bei der öffentlichen Gesamtbildungsausgabenquote macht der Dezentralisierungsgrad im Bildungswesen scheinbar einen Unterschied. Niedrig fallen die Bildungsausgaben in den Staaten aus, die über eine begrenzte Finanzautonomie verfügen, ist der Dezentralisierungsgrad dagegen lediglich durch Budgetregel geprägt, so fallen die Bildungsausgaben höher aus. Je dezentralisierter ein Gemeinwesen im Primar- und Sekundarbereich ist, desto mehr geben die Staaten in diesem Bildungsbereich aus. Ein unterschiedliches Ausmaß an Dezentralisierung kann demnach im internationalen Vergleich die Bildungsausgabenvariation erklären.

Auf das im internationalen Vergleich unterschiedliche Ausmaß der Dezentralisierung im Primar- und Sekundarbereich geht die Tabelle 4.3.2 ein. In Dänemark, Finnland, Norwegen, Großbritannien und in den USA liegt der Schwerpunkt der öffentlichen Bildungsfinanzierung auf der lokalen Regierungsebene. Auch in den postkommunistischen Staaten Ungarn und Polen kommt der lokalen Regierungsebene eine hohe Bedeutung zu, ein hoher Zentralisierungsgrad ist dagegen in der Slowakei und in Tschechien

anzutreffen.¹⁹¹ Nahezu ausschließliche Sache der zentralen Regierungsebene ist die öffentliche Finanzierung auch in Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, den Niederlanden, Neuseeland und Portugal. Neben den föderal verfassten Staaten kommt der regionalen Regierungsebene auch in Japan (81 Prozent)¹⁹² und Spanien eine zentrale Rolle zu.

Tabelle 4.3.2: Übersicht über den Schwerpunkt der öffentlichen Finanzierung für den primären, sekundären und post-sekundären nicht tertiären Bildungsbereich

| Zentrale Regierungsebene | Regionale Regierungsebene | Lokale Regierungsebene |
|--------------------------|---------------------------|------------------------|
| Frankreich | Australien | Dänemark |
| Griechenland | Belgien ¹⁹³ | Finnland |
| Irland | Kanada | Norwegen |
| Italien | Deutschland | Polen |
| Niederlande | Japan | Großbritannien |
| Neuseeland | Spanien | USA |
| Portugal | Schweiz | Ungarn |
| Slowakei | Mexiko | |
| Tschechien | Österreich | |

Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge.

¹⁹¹ Ein hoher Zentralisierungsgrad wäre auch in den postkommunistischen Ländern Polen und Ungarn zu erwarten gewesen. In Ungarn jedoch wurde relativ früh mit der Dezentralisierung im Bildungswesen begonnen. Schon 1990 endete das Staatmonopol der Schulaufsicht mit dem Gesetz über die lokale Verwaltung, wonach den lokalen Autoritäten die Hauptverantwortung in der Bildungspolitik zugewiesen wurde (Kozma 2002: 25). Die Entscheidungsprozesse in Ungarn entfallen auf die lokale Ebenen, die Regional- oder Nationalebene übernimmt hierbei nur die Aufsicht, jedoch nicht die Finanzierung (Kozma 2002: 23). Eine ähnliche Entwicklung wie in Ungarn ist auch in Polen auszumachen. Auch hier spielt die lokale Ebene in der Finanzierung des Primar- und Sekundarsektors die Hauptrolle.

¹⁹² Im Bereich der Bildungsfinanzierung bestätigt sich nicht der Befund von Green, dass es sich bei den ostasiatischen Bildungssystemen generell um hoch zentralisierte Systeme handelt. Die Bildungssysteme sind insoweit hoch zentralisiert, als dass die Zentralregierung über die Curricula, Standards und Assessments bestimmt und in der Tertiärbildung den Schwerpunkt der Finanzierung inne hat (Green 1999: 256). Im Rahmen der Primar- und Sekundarbildung jedoch kann von der „institutional pattern and hierarchy“ wie sie Ruth Hayhoe für Ostasien ausmachte nicht gesprochen werden (Hayhoe 1995: 299).

¹⁹³ Für Belgien bezieht sich die Einstufung der OECD auf den flämischen Landesteil.

4.3.2 Die Bestimmungsfaktoren für den tertiären Bildungsbereich

Die Bestimmungsfaktoren zur öffentlichen Bildungsausgabenquote für den Tertiärsektor fassen die Tabellen 4.3.1 und 6.6.12 im Anhang zusammen. Ähnlich wie bei den Bildungsausgaben für den Primar- und Sekundarbereich zeigen sich die Vorjahresausgaben als besonders erklärungskräftig für die Variation im internationalen Vergleich.

Demographische Einflussfaktoren

Als erklärungskräftige Größe erweist sich für die tertiäre Bildungsausgabenquote der Anteil der 5-29-Jährigen an der Bevölkerung. Während der Zusammenhang zwischen der gesamten öffentlichen Bildungsausgabenquote und dem Anteil der 5-29-Jährigen positiv ist (Kapitel 4.2.2), ist dieser zwischen der tertiären Bildungsausgabenquote und der Größe der bildungsrelevanten Bevölkerung negativ. Die starke negative Korrelation der 5-29-Jährigen mit dem BIP pro Kopf ($r = -0.63^{**}$) kommt dadurch zustande, dass ärmere Staaten über eine vergleichbar junge Bevölkerung im Alter von 5-29 Jahren verfügen, jedoch für den Tertiärsektor geringere öffentliche Bildungsausgaben tätigen. Zu vermuten ist, dass die positive Assoziation zwischen den öffentlichen Gesamtbildungsausgaben und dem Anteil der 5-29-Jährigen im Vergleich der 28 OECD-Mitgliedstaaten vor allem die Dynamik der Bildungsausgaben im Primar- und Sekundarbereich erfasst. Ohne statistisch signifikanten Einfluss bleibt in den multivariaten Analysen der Einfluss der Bildungsbeteiligung im Tertiärsektor auf die tertiäre Bildungsausgabenquote. Die von Castles festgestellte positive Assoziation zwischen der Bildungspartizipation im tertiären Sektor und den öffentlichen Bildungsbereichen kann daher für die sektoralen Bildungsausgaben im 28-OECD-Ländervergleich nicht bestätigt werden (Castles 1998).

Die Demographie-Variable der Über-65-Jährigen erweist sich als weiterer Erklärungsfaktor für die Variation der tertiären Bildungsausgaben. Auf dem 10-Prozent Signifikanzniveau ist der Anteil der Über-65-Jährigen negativ mit der tertiären Bildungsausgabenquote assoziiert, so dass eine Überalterung der Gesellschaft demnach dazu führt, dass die öffentlichen Investitionen in den Tertiärbereich tendenziell sinken. Beide Variablen, sowohl der Anteil der 5-29-Jährigen und der Anteil der Über-65-Jährigen, erfassen damit die Auswirkungen des demographischen Wandels in den wirtschaftlich wohlhabenden OECD-Mitgliedstaaten. Ähnlich den Befunden für die öffentlichen Ge-

samtbildungsausgaben zeigt sich auch im Tertiärsektor ein „trade-off“ zwischen Bildungs- und Sozialpolitik. Auch im Tertiärbereich engt die Alterung der Gesellschaften den Handlungsspielraum der Bildungsausgaben zunehmend ein. Zu vermuten ist, dass die öffentlichen tertiären Bildungsausgaben in Konkurrenz zu ausgabenintensiven sozialpolitischen Feldern der Alterssicherung und des Gesundheitswesens stehen.

Frauenerwerbsquote

Die Frauenerwerbsquote erweist sich als weitere erklärungskräftige Größe für die Höhe der Bildungsausgaben im tertiären Bildungsbereich. So ist die Frauenerwerbsquote positiv mit den öffentlichen Bildungsausgaben für den Tertiärbereich assoziiert. Demnach bieten auch der Hochschulbereich und der nicht-universitäre post-sekundäre Sektor für Frauen Bildungs- und Berufsmöglichkeiten.

Industriebeschäftigung

Einen Erklärungsbeitrag kann im OECD-Vergleich ebenso der Anteil der im Industriesektor Beschäftigten an der Gesamtbeschäftigung liefern. Zwischen dem Anteil der Industriebeschäftigten und den öffentlichen Ausgaben im Tertiärsektor besteht ein negativer Zusammenhang, der auf dem 10 Prozentniveau statistisch signifikant ist. Eine hohe Industriebeschäftigung, die indirekt eine industriedominierte Ausbildungspolitik widerspiegelt, führt tendenziell zu einer Zurückhaltung des Staates im Hochschulwesen. Diese Zurückhaltung zeigt sich jedoch scheinbar nur in den Staaten, deren Ausbildungswesen durch die duale Berufsausbildung oder die berufliche Berufsausbildung in Unternehmen und Berufsbildungseinrichtungen geprägt ist. Höher fallen jedoch die tertiären Bildungsausgaben in den Staaten mit einer schulischen Berufsausbildung aus. Ein stärkeres Engagement des Staates in der Berufsbildung hat demnach höhere tertiäre Bildungsausgaben zur Folge. Dies könnte auch eine Dominanz des Staates in der Staat-Markt-Arbeitsbeziehung widerspiegeln. Zu vermuten ist auch, dass in den schulisch geprägten Berufsausbildungssystemen der Übergang von der Berufsschule hin zum Tertiärsektor insgesamt leichter ausfällt.

Gewerkschaftlicher Organisationsgrad

Die Bildungsfinanzierung im Tertiärsektor zeigt sich im Untersuchungszeitraum ebenso vom Organisationsgrad gewerkschaftlicher Verbände abhängig. Den multivariaten Analysen zufolge, geht ein hoher gewerkschaftlicher Organisationsgrad mit hohen öffentlichen tertiären Bildungsausgaben einher. Invers variieren dagegen die tertiären Bildungsausgaben mit einem mittleren Gewerkschaftsgrad. Der Zusammenhang scheint damit nicht per se ein positiver zu sein, sondern erst ab einem bestimmten Organisationsgrad wirkt sich der gewerkschaftliche Organisationsgrad positiv aus. Haben wir es mit einem niedrigen bzw. mittleren Organisationsgrad der Gewerkschaften zu tun, so scheinen Gewerkschaften aufgrund ihrer industriebezogenen Ausrichtung zunächst bildungspolitische Anstrengungen im Primar- und Sekundarbereich, vor allem in der Berufsausbildung, und weniger im höheren Bildungswesen zu bevorzugen. Ein hoher gewerkschaftlicher Organisationsgrad, den wir vor allem in den skandinavischen Staaten vorfinden, scheint in Verbindung mit starken linksorientierten Regierungsparteien dazu zu führen, dass sich die Gewerkschaften für Bildungsinvestitionen im tertiären Bildungswesen einsetzen, um die Bildungschancen für schwächere Sozialgruppen zu erhöhen.

Private Bildungsausgaben

Zu den Bestimmungsfaktoren der tertiären Bildungsausgaben zählt ebenso die private Bildungsausgabenquote. Während dieser Indikator bei den gesamten öffentlichen Bildungsausgaben einen positiven Einfluss nimmt, ist der Zusammenhang zwischen der privaten und der tertiären Bildungsausgabenquote negativ. Die Mischung von privaten und öffentlichen Bildungsausgaben scheint damit für die tertiären Bildungsausgaben eine große Bedeutung zu haben. Im Gegensatz zu den gesamten öffentlichen Bildungsausgaben geht ein hoher privater Ausgabenanteil der Bildungsausgaben mit niedrigeren öffentlichen Bildungsausgaben im Tertiärsektor einher. Dieser Wirkungszusammenhang bestätigt die Arbeitsteilung zwischen den öffentlichen und privaten Bildungsausgaben im Tertiärsektor, auf die schon die deskriptive Darstellung der Bildungsausgaben in Kapitel 4.1 einging. Länder mit überdurchschnittlich hohen öffentlichen tertiären Bildungsausgaben, dies sind vor allem die skandinavischen Staaten, weisen unterdurch-

schnittliche private Bildungsausgaben in diesem Bildungsbereich auf.¹⁹⁴ Lediglich die USA spielen hierbei eine Ausnahme, mit sowohl hohen privaten als auch überdurchschnittlich hohen öffentlichen Bildungsausgaben im Tertiärsektor.

Parteiendifferenz

Einen Erklärungsbeitrag zur Variation der Bildungsausgaben im Tertiärsektor kann ebenso die parteipolitische Zusammensetzung der Regierung liefern. Die Regierungsbeteiligung sozialdemokratischer Parteien weist eine auf dem 10 Prozentniveau statistisch signifikante und positive Assoziation mit der tertiären Bildungsausgabenquote auf. Die Vermutung von Boix, dass sozialdemokratische Parteien Investitionen in das Humankapital als Schutz gegen die Auswirkungen der Globalisierung bevorzugen, trifft somit auf die tertiären Bildungsausgaben zu (Boix 1997, 1998). Invers ist der Zusammenhang zwischen der Regierungsbeteiligung säkular-konservativer Parteien und den Investitionen in den Tertiärbereich. Zu vermuten ist, dass säkular-konservative Parteien für eine Zurückhaltung des Staates im tertiären Bildungsbereich eintreten und private Finanzierungslösungen bevorzugen. Erwartungsgemäß verhält sich die säkular-konservative Parteifamilie daher in der öffentlichen Bildungsfinanzierung zurückhaltend. An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass im Gegensatz zum Primar- und Sekundarbereich parteipolitische Faktoren auf die Variation der tertiären Bildungsausgaben einen Einfluss nehmen. Die Grundversorgung an Bildungsdienstleistungen im Primar- und Sekundarbereich gehört mittlerweile zu den grundlegenden Aufgaben der Industriestaaten, so dass die Investitionen in diese Bildungsbereiche weniger von parteipolitischen Entscheidungen abhängen als im Tertiärsektor.

Auch zwischen der Regierungsbeteiligung christdemokratischen Parteien und den tertiären Bildungsausgaben besteht ein negativer Zusammenhang. Wie schon bei der Betrachtung der öffentlichen Bildungsausgaben für alle Bildungsstufen zeigen die christdemokratischen Parteien ein umgekehrtes Ausgabenverhalten, als es bei den Sozialausgaben zu beobachten ist. Während diese Parteifamilie sich in der Sozialpolitik als recht ausgabenfreudig zeigt (Schmidt 1996; Kersbergen 1995), ist sie in der öffentlichen tertiären Bildungsfinanzierung zurückhaltend. Gerade die Dominanz christdemokrati-

¹⁹⁴ Auch Kanada weist hohe öffentliche Bildungsausgaben im Tertiärsektor auf, jedoch liegen für Kanada seitens der OECD keine Angaben zu den privaten Bildungsausgaben in diesem Bereich vor.

scher Parteien in Ungarn (1990-1994), Polen (1998-2001) und in der Slowakei (1998-2002) hat, wie in Kapitel 4.2.6 zu sehen war, insgesamt zu einer niedrigeren öffentlichen Bildungsfinanzierung geführt. Während die säkular-konservativen und nichtchristdemokratischen Parteien die private Bildungsfinanzierung fördern, halten sich die christdemokratischen Parteien im Beobachtungszeitraum 1990-2002 sowohl bei der Förderung der öffentlichen als auch der privaten Bildungsfinanzierung zurück. Auch in der tertiären Bildungsfinanzierung ist dieses zurückhaltende Ausgabenverhalten christdemokratischer Parteien zu beobachten. Vor diesem Hintergrund könnte vermutet werden, dass wir es in Ländern mit einer Dominanz christdemokratischer Regierungsbeteiligungen mit einer Unterversorgung des tertiären Bildungssektors, allen voran der Hochschulen, zu tun haben. Während christdemokratische Parteien sich stärker für eine private Finanzierung im Primar- und Sekundarbereich einsetzen, etwa im Rahmen der dualen Berufsausbildung oder bei der Subventionierung kirchlicher Schulen, vernachlässigen sie die Bereitstellung von privaten Alternativen zur Finanzierung des Hochschulsektors, wie sie etwa unter säkular-konservativen Regierungen zu beobachten ist. Die Dominanz christdemokratischer Parteien in Ländern wie Deutschland oder Österreich hat hierbei einen wohlfahrtsstaatlichen Typus geprägt, der eine konsumtive, d.h. eine auf einen nachträglichen Ausgleich ausgerichtete Sozialpolitik, bevorzugt. Die Schwerpunktsetzung konservativer Wohlfahrtsstaaten auf transferintensive Sozialleistungen scheint hierbei jedoch auf Kosten der öffentlichen Bildungsausgaben nicht nur für alle Bildungsbereiche, sondern insbesondere auch für den Tertiärsektor zu gehen. Damit drohen christdemokratisch geprägte Länder, allen voran Deutschland, deren Staat-Markt-Arbeitsbeziehung durch die Dominanz des Staates geprägt ist und die sich in der Bereitstellung privater Alternativen schwerer tun, den tertiären Bildungsbereich und damit eine nachhaltigkeitsverträgliche Bildungspolitik zu vernachlässigen.

Fiskalische Dezentralisierung

Wie auch schon bei der öffentlichen Gesamtausbildungsausgabenquote kann die fiskalische Dezentralisierung einen Erklärungsbeitrag für die Variation der tertiären Bildungsausgaben liefern. Staaten, deren Staatsaufbau durch eine begrenzte Finanzautonomie der nachgeordneten Gebietskörperschaften gekennzeichnet sind, investieren weniger in die Tertiärbildung als Staaten mit lediglich Budgetkontrollen oder fehlender formeller

Koordinierung. Positiv assoziiert ist der Anteil der regionalen Regierungsebene an den Bildungsausgaben mit der tertiären Bildungsausgabenquote, invers ist dieser Zusammenhang dagegen mit dem Ausgabenanteil der zentralen Regierungsebene an den tertiären Bildungsausgaben. Daraus könnte geschlossen werden, dass je dezentralisierter ein Bildungswesen im Tertiärbereich, desto höher auch die öffentlichen Bildungsausgaben. In Tabelle 4.3.3 ist hierzu der Schwerpunkt der öffentlichen Finanzierung im tertiären Sektor wiedergeben.

Tabelle 4.3.3: Übersicht über den Schwerpunkt der öffentlichen Finanzierung für den tertiären Bildungsbereich

| Zentrale Regierungsebene | | Regionale Regierungsebene |
|--------------------------|-------------|---------------------------|
| Australien | Niederlande | Belgien |
| Dänemark | Norwegen | Deutschland |
| Finnland | Österreich | Kanada |
| Frankreich | Polen | Spanien |
| Griechenland | Portugal | USA |
| Großbritannien | Slowakei | Schweiz* |
| Irland | Schweden | |
| Italien | Südkorea | |
| Japan | Tschechien | |
| Mexiko | Ungarn | |
| Neuseeland | | |

* In der Schweiz wird die Finanzierung nahezu zur Hälfte von der zentralen und regionalen Regierungsebene getragen, daher erscheint die Schweiz in beiden Spalten; Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge.

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, liegt in der Mehrheit der OECD-Staaten der Schwerpunkt der Finanzierung im Tertiärbereich auf zentraler Regierungsebene. Nahezu ausschließlich finanziert wird der tertiäre Bildungsbereich durch die zentrale Regierungsebene in Ungarn, Südkorea, in den Niederlanden, Neuseeland, Norwegen, Portugal, der Slowakei und der Türkei. Auch Mexiko als föderaler Bundesstaat gehört zu den Ländern, in denen der Anteil der zentralen Regierungsebene an den Ausgaben für den Tertiärbereich besonders hoch ausfallen. 83 Prozent der Ausgaben werden in Mexiko

von der zentralen Regierungsebene getätigt, während die regionale Ebene mit nur 17 Prozent an der Finanzierung der Hochschulen und den weiteren tertiären Bildungseinrichtungen beteiligt ist. Wie zu erwarten gehören die föderalen Staaten zu den Ländern, in denen der regionalen Regierungsebene der Schwerpunkt bei der tertiären Bildungsfinanzierung zukommt. Hier ist insgesamt jedoch eine breite Streuung zu beobachten. So reicht die Spannweite der Finanzierungsanteile der regionalen Regierungsebene zwischen 86 Prozent (Deutschland) und 55 Prozent (USA). Mit 39 Prozent fällt der Anteil der zentralen Regierungsebene an den tertiären Bildungsausgaben in den USA im Vergleich der föderal verfassten Staaten besonders hoch aus. Im Gegensatz zum Primar- und Sekundarbereich hat die lokale Regierungsebene in der Finanzierung der tertiären Bildung eine geringe Bedeutung. In der Mehrheit der Länder bewegt sich der Anteil der lokalen Regierungsebene an den tertiären Bildungsausgaben gegen Null. Lediglich in Finnland (21 Prozent), Großbritannien (13 Prozent), Dänemark und Italien (beide jeweils 10 Prozent) kommt der lokalen Regierungsebene eine untergeordnete Rolle zu.¹⁹⁵

4.3.3 Zwischenfazit: Befunde aus der Analyse der sektoralen öffentlichen Bildungsausgaben

Fasst man die Ergebnisse der vorstehenden Ausführungen zu den Bestimmungsfaktoren der sektoralen Bildungsausgaben zusammen, so kann Folgendes festgehalten werden: Ähnlich wie den öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des BIP für alle Bildungsbereiche erweist sich das Politikerbe in der Analyse der sektoralen Bildungsausgaben als erklärungskräftig. Während der Anteil der 5-29-Jährigen positiv mit den Bildungsausgaben für den Primar- und Sekundarbereich assoziiert ist, besteht zwischen dieser Demographie-Variablen und den tertiären Bildungsausgaben ein negativer Zusammenhang. Die positive Assoziation zwischen der öffentlichen Ausgabenquote für alle Bildungsbereiche und dem Anteil der 5-29-Jährigen erfasst im Vergleich der 28 OECD-Mitgliedstaaten die Dynamik der Bildungsausgaben im Primar- und Sekundarbereich

¹⁹⁵ Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle auch die zu vernachlässigten Finanzierungsanteile der lokalen Ebene an den tertiären Bildungsausgaben in Belgien (1 Prozent), Tschechien (3 Prozent), Frankreich (4 Prozent), Deutschland (3 Prozent), Spanien (1 Prozent) und den USA (6 Prozent) erwähnt (OECD 2004).

und weniger in der Tertiärbildung. Denkbar ist einerseits, dass ärmere Staaten wie Mexiko oder die Türkei gemessen an ihrem hohen Bevölkerungsanteil der 5-29-Jährigen weniger in den Hochschulsektor investieren. Die Ausgabenquoten für den primären, sekundären und postsekundären nicht tertiären Bildungsbereich scheinen stärker vom demografischen Nachfragedruck beeinflusst zu sein als der Tertiärsektor. Als weitere Demographie-Variable nimmt der Anteil der Über-65-Jährigen einen negativen Einfluss auf die sektoralen Bildungsausgaben. Die ebenfalls feststellbare negative Assoziation zwischen den Bildungsausgaben für den Primar- und Sekundarbereich und dem Stand der öffentlichen Verschuldung bzw. den Ausgaben für die Alterssicherung und die passive Arbeitsmarktpolitik, scheint den Befund zu bestätigen, dass die Bildungsausgaben in Zeiten knapper Kassen in harter Konkurrenz zu transferintensiven Sozialpolitikbereichen stehen. Auch in der Betrachtung der sektoralen Bildungsbereichen zählt die fiskalische Dezentralisierung zu den Bestimmungsfaktoren der Bildungsausgaben. Ein hoher Grad an Dezentralisierung im Bildungswesen geht mit hohen öffentlichen Bildungsausgaben einher. Die Frauenerwerbsquote und ein hoher gewerkschaftlicher Einfluss gehören ebenfalls zu den erklärungskräftigen Größen der sektoralen Bildungsausgaben. Schlussendlich spielen Parteieneffekte für das Niveau der tertiären Bildungsausgaben eine Rolle. Die Regierungsbeteiligung sozialdemokratischer Parteien ist mit den Tertiärausgaben positiv assoziiert, während die Regierungsbeteiligung säkular-konservativer und christdemokratischer Parteien mit niedrigen Bildungsausgaben in diesem Bildungsbereich einhergeht.

Die Stellung der Schweiz im internationalen Vergleich kann durch die Determinanten der sektoralen Bildungsausgaben in den Tabellen 4.3.1 und 6.6.11 (Anhang) zum Teil erklärt werden. Wie wir in Kapitel 4.1 gesehen haben, gehört die Schweiz im internationalen Vergleich zu den Ländern, die im Vergleich hohe öffentliche Bildungsausgaben für den primären, sekundären und post-sekundären nicht tertiären Bildungsausgabenbereich aufweisen, gleiches gilt auch für die tertiäre Bildungsausgabenquote. Überdurchschnittlich schneidet die Schweiz bei den erklärungskräftigen unabhängigen Variablen, dem BIP pro Kopf und der Frauenerwerbsquote in den Modellen zu den Bildungsausgaben im Primar- und Sekundarbereich ab. Auch die Fiskalische Dezentralisierung kann die überdurchschnittliche Position der Schweiz im Primar- und Sekundarbereich erklären. In allen Bildungsbereichen kommt der regionalen Regierungsebene, die bedeutendste Rolle in der öffentlichen Bildungsfinanzierung zu. Der Anteil der 5-29-

Jährigen ist in der Schweiz dagegen im Vergleich der OECD-Staaten eher unterdurchschnittlich. Auch die Bildungsbeteiligung im Primar- und Sekundarbereich ist nicht überdurchschnittlich. Ebenso wenig können parteipolitische Faktoren das überdurchschnittliche Abschneiden der Schweiz erklären. Wie schon in Kapitel 3 näher ausgeführt, spielt die Parteiendifferenztheorie auf Bundesebene kaum eine Rolle, da dem Parteienwettbewerb durch die Proportionalwahl des Bundesrates, den Vetomöglichkeiten durch die direkte Demokratie und die traditionelle Zusammensetzung der Bundesregierung („Zauberformel“) enge Grenzen gesetzt sind.

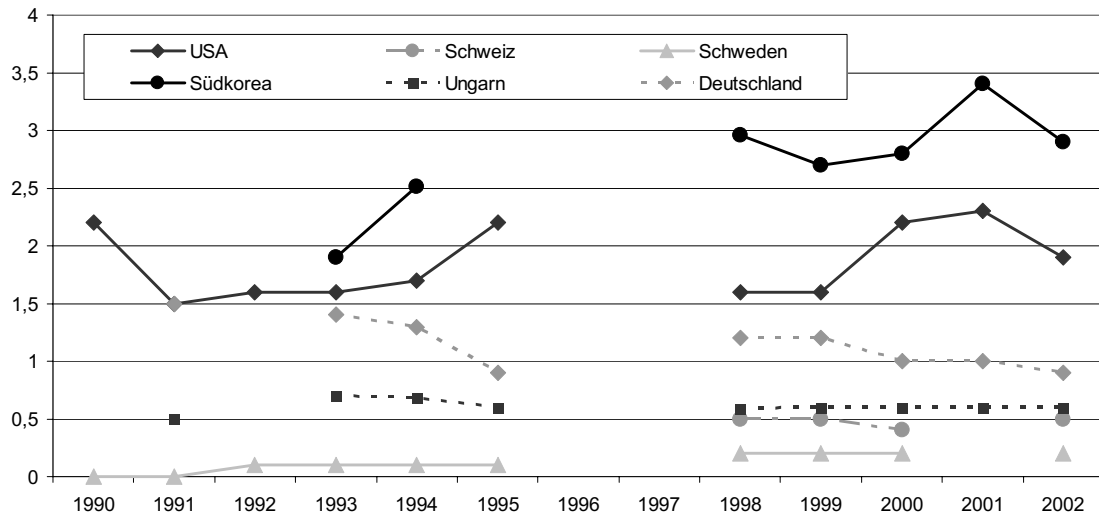
4.4 Erklärungsfaktoren der privaten Bildungsausgaben

Auf die Bedeutung der privaten Bildungsausgaben für die öffentlichen Bildungsausgaben wurde schon in Kapitel 4.2 eingegangen. Wie kann jedoch die Variation der privaten Bildungsausgaben im internationalen Vergleich erklärt werden? Auf diese Frage soll nun in einem eigenen Unterkapitel eingegangen werden. Aufgrund der Datenlücken kann sich jedoch die multivariate Analyse nur auf die Jahre 1998-2002 beziehen. Die Untersuchung von längerfristigen Entwicklungen sind aufgrund der Datenlücken und Datenbrüchen in den statistischen Kennzahlen nicht möglich. Zur Veranschaulichung ist in Abbildung 4.4.1 die Entwicklung der privaten Bildungsausgaben in ausgewählten OECD-Ländern wiedergegeben.

Neben den USA, Schweden, der Schweiz und Deutschland ist die Entwicklung der privaten Bildungsausgaben auch in den neuen OECD-Staaten Südkorea und Ungarn aufgenommen worden. Zunächst fällt auf, dass die Unterschiede zwischen den Ländern stärker ausfallen, als die Variation der Bildungsausgaben in der Längsschnittdimension. Die höchsten privaten Bildungsausgaben sind in den 1990er Jahren in Südkorea zu finden, auch die USA zeichnet sich im Vergleich durch hohe Privatausgaben aus. In beiden Ländern können wir für Ende der 1990er Jahre eine starke Aufwärtsbewegung beobachten. Deutschland liegt bei den privaten Bildungsausgaben vor Schweden, der Schweiz und Ungarn. Die niedrigste private Bildungsausgabenquote hat Schweden aufzuweisen, die sich zudem im Zeitverlauf durch eine hohe Konstanz auszeichnet. Die

niedrige private Bildungsausgabenquote Schwedens spiegelt die Präferenz der skandinavischen Länder für öffentliche Lösungen in der Staat-Markt-Arbeitsbeziehung wider.

Abbildung 4.4.1: Die Entwicklung der privaten Bildungsausgabenquote in ausgewählten OECD-Ländern, 1990-2002



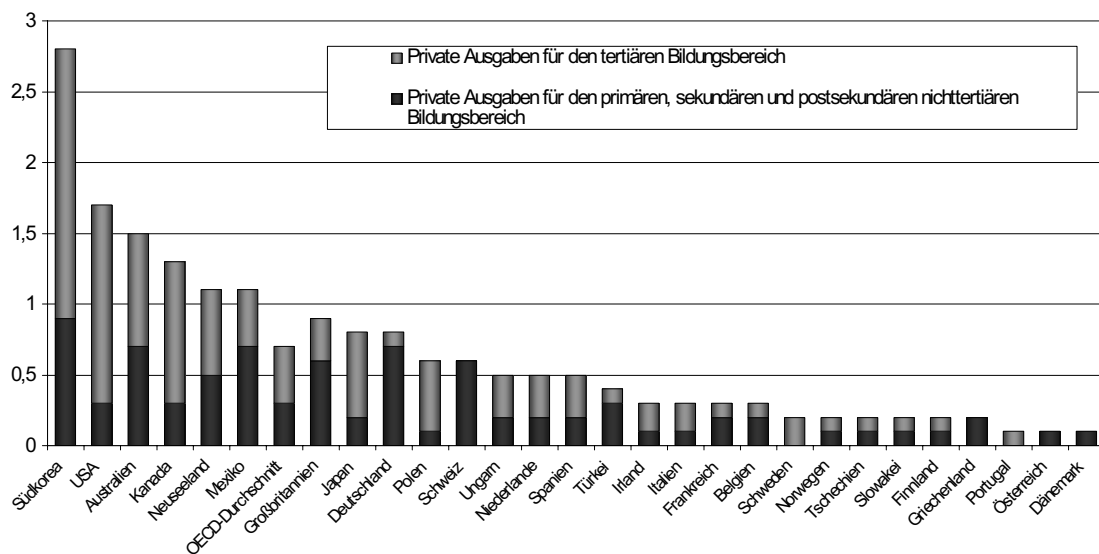
Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge. Die Datenlücken für die Jahre 1996 und 1997 beruhen auf Umstellungen in der OECD-Bildungsstatistik.

Wie der Abbildung 4.4.2 zu entnehmen resultieren die hohen privaten Bildungsausgabenquoten Südkoreas und der USA vor allem aus den hohen privaten tertiären Bildungsausgaben (1,9 bzw. 1,4 Prozent). Hohe Ausgabenquoten im Tertiärbereich zeichnet mit Ausnahme von Irland die angelsächsische Ländergruppe aus. Auch Japan zählt zu den Ländern, die überdurchschnittlich viel privat in den Hochschulbereich investieren. Während die angelsächsische Ländergruppe sowie Südkorea und Japan den Schwerpunkt der privaten Ausgaben auf den tertiären Bildungsbereich legen, zeichnen sich Deutschland (0,7 Prozent) und die Schweiz (0,6 Prozent) durch hohe private Bildungsausgaben im primären, sekundären und post-sekundären nicht tertiären Bildungsbereich aus.

Wie wir in Kapitel 4.5 gesehen haben, kommt in beiden Ländern der privaten Seite eine herausgehobene Rolle bei der beruflichen Ausbildung im post-sekundären nicht-tertiären Bildungsbereich zu. Hoch sind die Ausgaben für die unteren Bildungssektoren auch in Südkorea, Australien, Großbritannien und Neuseeland. Zwar zeichnen sich diese Länder durch insgesamt hohe private Bildungsausgaben im Tertiärbereich aus, doch auch in der beruflichen Ausbildung werden private Lösungen bevorzugt. Die weit ver-

reitete kirchliche Trägerschaft privater Schulen im Primar- und Sekundarbereich könnte in Frankreich, Ungarn, den Niederlanden, Spanien und Polen die unterdurchschnittliche Höhe der privaten Bildungsausgaben im tertiären Bildungsbereich erklären. In der Staat-Markt-Arbeitsbeziehung setzen diese Länder insgesamt weniger auf private Lösungen zur Finanzierung der Bildung im Tertiärbereich.

Abbildung 4.4.2: Private Bildungsausgaben nach Bildungssektoren im OECD-28-Ländervergleich 2002



Quelle: OECD (2005): Education at a Glance, Paris. Anmerkung: Daten für Kanada aus dem Jahr 2001, keine Daten für Kanada zum Tertiärbereich.

Einzig Polen bildet hierbei eine Ausnahme: Niedrig sind die privaten Bildungsausgaben Polens im primären, sekundären und post-sekundären nicht tertiären Bildungsbereich, überdurchschnittlich hoch dagegen im tertiären Bildungsbereich (0,5 Prozent). Niedrig fallen die Bildungsausgaben sowohl im tertiären als auch nichttertiären Bildungsbereich in den skandinavischen Staaten aus. Die in den skandinavischen Ländern vorherrschende allgemeine Arbeitsteilung zwischen Staat und Markt mit Bevorzugung staatlicher Lösungen, schlägt sich auch in der Bildungsfinanzierung nieder. Die Tabelle 4.4.1 präsentiert die Ergebnisse der multivariaten Querschnittsanalyse der privaten Bildungsausgaben für alle Bildungsbereiche im Durchschnitt 1998-2002. Im Einzelnen wird auf die Bestimmungsfaktoren im Folgenden näher eingegangen.

Tabelle 4.4.1: Ergebnisse der Querschnittsanalysen der privaten Bildungsausgaben für alle Bildungsbereiche (Durchschnitt 1998-2002) und für den tertiären Bildungsbereich im Jahr 2002

| Abhängige Variable | Modell 1 | Modell 2 | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 | Modell 4 |
|--|---|----------------------------|--|---------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | Private Bildungsausgabenquote (alle Bildungsbereiche) | | Private Bildungsausgabenquote (Tertiärbereich) | | | |
| Sozialleistungsquote | -0.085 (5.91)*** | | -0.049 (5.89)*** | | -0.061 (5.80)*** | -0.067 (7.82)*** |
| Bildungsbeteiligung im Tertiärsektor | 0.076 (4.90)*** | 0.042 (2.18)** | 0.029 (3.46)*** | 0.019 (1.80)* | 0.036 (4.02)*** | 0.029 (3.36)*** |
| Öffentliche Bildungsausgabenquote | 0.110 (0.87) | | | | | |
| Hoher gewerkschaftlicher Organisationsgrad | -0.871 (2.92)*** | -0.638 (1.79)* | | | | |
| Etatisierungsgrad | | -0.049 (4.08)*** | | -0.024 (2.69)** | | |
| Öffentliche tertiäre Bildungsausgabenquote | | | -0.371 (2.29)* | -0.545 (2.36)** | | |
| BIP pro Kopf | | | 0.00002 (2.89)** | 0.0001 (1.17) | | |
| Schwacher gewerkschaftlicher Organisationsgrad | | | 0.321 (3.28)** | 0.346 (2.48)** | | |
| Regierungsbeteiligung sozialdemokratischer Parteien Ø 1990-2002 | | | | | -0.006 (1.80)* | |
| Regierungsbeteiligung nichtchristdemokratischer Parteien Ø 1990-2002 | | | | | | 0.009 (2.32)** |
| Konstante | 0.456 (0.81) | 1.806 (2.70)** | 0.665 (4.03)*** | 1.120 (2.75)** | 1.092 (4.68)*** | 1.138 (5.20)*** |
| Anzahl der Länder | 27 | 26 | 25 | 24 | 23 | 23 |
| R ² | 0.71 | 0.59 | 0.86 | 0.77 | 0.79 | 0.81 |
| Korrigiertes R ² | 0.66 | 0.53 | 0.82 | 0.70 | 0.76 | 0.78 |

Die ersten Zeilen der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Zeile in Klammern sind die t-Werte abgebildet. * signifikant auf 10%-Niveau; ** signifikant auf 5%-Niveau; *** signifikant auf 1%-Niveau.

Anmerkung: Da die privaten Bildungsausgaben für die sektoralen Bildungsausgaben nur für das Jahr 2002 vorliegen, können bei der Analyse der sektoralen Bildungsausgaben keine langjährigen Durchschnittswerte verwendet werden. Aufgrund der Datenverfügbarkeit reduziert sich in einigen Modellen die Fallzahl: Bildungsbeteiligung im Tertiärsektor ohne Japan. Daten zu den sektoralen Bildungsausgaben ohne Kanada; Daten zu den tertiären Bildungsausgaben ohne die Schweiz; Etatisierungsgrad ohne die Türkei, Mexiko und die Türkei wurden bei der Betrachtung der Größen zur Regierungsbeteiligung herausgenommen, da sie nach Freedom House über keinen ausreichenden politischen Wettbewerb verfügen.

Staat-Markt-Arbeitsteilung

In der Analyse der öffentlichen Bildungsausgaben nimmt die öffentliche Sozialleistungsquote einen positiven Einfluss auf die Bildungsausgabenquote, invers geht dagegen eine hohe Sozialleistungsquote mit niedrigen privaten Bildungsausgaben einher. Eine niedrige öffentliche Sozialleistungsquote, als Hinweis auf einen gezügelten Wohlfahrtsstaat und einer zurückhaltenden öffentlichen sozialen Sicherung wie in Australien, Neuseeland, der USA oder auch Südkorea, hat scheinbar eine höhere private Bildungsfinanzierung zur Folge. Die Ausrichtung des Wohlfahrtsstaates spielt demnach auch für die private Bildungsfinanzierung eine Rolle, so ist zu vermuten. Die These wird auch durch die Ergebnisse der multivariaten Analyse bestätigt, wenn anstelle der Sozialleistungsquote der Etatisierungsgrad, als Differenz zwischen der Sozialleistungsquote und der öffentlichen Bildungsausgabenquote, in die Analyse einbezogen wird.

Der Etatisierungsgrad ist negativ mit der privaten Bildungsausgabenquote assoziiert. Ein schlanker Wohlfahrtsstaat, der in der Staat-Markt-Arbeitsteilung auf private Lösungen setzt (Obinger/Wagschal 2001), führt dazu, dass private Finanzierungsalternativen auch in der Bildungspolitik bevorzugt werden. Zwischen der privaten Bildungsausgabenquote und der öffentlichen Bildungsausgabenquote für alle Bildungsbereiche besteht ein positiver jedoch nicht statistisch signifikanter Zusammenhang. Scheinbar stehen die privaten und öffentlichen Bildungsausgaben in keinem Substitutionsverhältnis, wenn die Ausgaben für alle Bildungsbereiche berücksichtigt werden. In Kapitel 4.2.2 hatten wir gesehen, dass die öffentlichen Bildungsausgaben in den multivariaten Analysen ebenfalls positiv mit den privaten Bildungsausgaben assoziiert waren. Im tertiären Bildungsbereich jedoch stehen sich private und öffentliche Bildungsausgaben gegenüber. Setzt ein Land in seiner Staat-Markt-Arbeitsteilung im tertiären Bildungsbereich auf staatliche Lösungen, so hat dies scheinbar niedrige private Bildungsausgaben im Tertiärbereich zur Folge. Maßgeblich staatlich finanzierte Hochschulsysteme wie in den skandinavischen Ländern¹⁹⁶ spiegeln dabei in der Staat-Markt-Arbeitsbeziehung

¹⁹⁶ In der Schweiz werden rund 34 Prozent der Universitäten und Fachhochschulen durch Zuschüsse des Bundes gedeckt, die Anteil der Kantone belaufen sich auf 38 Prozent (Standortkanton 30 Prozent und Beiträge durch andere Kantone 8 Prozent). Rund 6 Prozent erwirtschaften die Hochschule selbst, aus Drittmitteln entstammen rund 15 Prozent der Ausgaben. Auch in Deutschland ist der staatliche Anteil an der Finanzierung tertiärer Bildung hoch. Die deutschen Universitäten haben 2001 rund 79 Prozent ihres Etats durch Landeszuschüsse, 18 Prozent durch Drittmittel und nur 3 Prozent durch selbst erwirtschaftete Einnahmen finanziert. Weitaus höher war der Landeszuschuss mit 91 Prozent (2001) bei den Fachhoch-

der politischen Ökonomie und der Sozialpolitik die Präferenz für staatliche Lösungen wider. Universitäre Einrichtungen im angloamerikanischen Raum, die von Burton Clark als „entrepreneurial universities“ bezeichnet wurden, setzten dagegen in der Finanzierung der Hochschulen vor allem auf private Finanzierungsalternativen (Clark 1998). Studiengebühren, Stiftungskapitel¹⁹⁷, selbst erwirtschaftete Einnahmen¹⁹⁸ und Spenden¹⁹⁹ decken dabei einen Großteil des Hochschulstats.

Bildungsbeteiligung in der Tertiärstufe

Die Bildungsbeteiligung in der Tertiärstufe ist sowohl mit der privaten Bildungsausgabenquote für alle Bildungsbereiche als auch mit derjenigen für den tertiären Bildungsbereich positiv assoziiert. Eine steigende Bildungsbeteiligung im Tertiärsektor wirkt demnach nachfrageverstärkend auf die privaten Bildungsausgaben. Die Nachfrage nach Bildungsangeboten im tertiären Sektor, führt demnach einerseits dazu, dass die bildungsrelevante Bevölkerung in diesem Alterssegment bereit ist, auch Ausgaben wie etwa Studiengebühren zu akzeptieren. Zusätzlich ist denkbar, dass die Nachfrage nach gut ausgebildeten Fachkräften seitens der Unternehmen zur Folge hat, dass Unternehmen verstärkt in die Ausbildung zukünftiger hochqualifizierter Experten zu investieren. Das weit ausgebaute Stipendienwesen oder auch die Alumninetzwerke, die wir in den angelsächsischen Ländern beobachten können (Busemeyer 2006), scheinen diese Vermutung zu bestätigen.

schulen. Berücksichtigt man, dass die Drittmittel ebenfalls zum Großteil mit staatlichen Mittel finanziert werden, so wird die Dominanz der staatlichen Finanzierung des Hochschulwesens in Deutschland deutlich. Im Gegensatz zum angloamerikanischen Raum erscheint die Drittmittelfinanzierung in Deutschland jedoch eher unterentwickelt. Einzelne amerikanische Spitzenuniversitäten wie Harvard, Stanford und das Massachusetts Institute of Technology warben 2001 fast genauso viel an Drittmittel ein wie alle deutschen Universitäten zusammen (ca. 2,16 Milliarden Euro). (Leszczensky 2004: 22)

¹⁹⁷ Hoch ist das Stiftungskapitel etwa an den US-amerikanischen Universitäten Harvard (22 Milliarden) oder an der San Francisco State University (22 Millionen) (Spiewak 2005).

¹⁹⁸ Unter den selbst erwirtschafteten Einnahmen werden Erlöse aus der Vermietung von Gütern wie Räumen und Flächen sowie der Verkauf von Dienstleistungen (z.B. Materialprüfanstalten) an Externe als auch Gebühren für Weiterbildungsangebote verstanden.

¹⁹⁹ Das spendenfreundliche Steuerrecht in den USA kommt hierbei den Universitäten zugute. Während in Deutschland nur 10 Prozent des Einkommens steuerfrei für die Wissenschaft gespendet werden können, liegt diese Obergrenze in den USA bei 40 Prozent. Das ausgeklügelte Fundraisingsystem an den Universitäten tut ein Übriges. Universitäten wie Columbia oder Berkeley haben eigene Abteilungen, die Strategien entwickeln, um reiche Alumni zum Spenden zu bewegen (Spiewak 2005). In der Schweiz liegt ähnlich wie in Deutschland die Obergrenze für steuerfreie Spenden bei der direkten Bundessteuer bei 10 Prozent, auch in der Mehrheit der Kantone gilt diese Obergrenze. Für das Steuerjahr 2006 wurde diese Höchstgrenze jedoch auf 20 Prozent angehoben (<http://www.swiss-tax.ch>).

BIP pro Kopf

Einen weiteren Erklärungsbeitrag zur Variation der privaten Bildungsausgabenquote liefert das BIP pro Kopf. Auffällig ist hierbei, dass das BIP pro Kopf sowohl bei der öffentlichen Bildungsausgabenquote als auch der privaten Bildungsausgabenquote im Tertiärsektor zu den positiven Bestimmungsfaktoren zählt. Scheinbar führt eine Zunahme der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit, gemessen am BIP pro Kopf, sowohl zu hohen öffentlichen als auch privaten Bildungsausgaben. Wie ist das zu erklären? Ein überdurchschnittlicher Wohlstand könnte Ausdruck dafür sein, dass eine Zunahme der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit mit dem Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft verbunden ist. Mit der Transformation zur Dienstleistungsgesellschaft wächst der Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften, Arbeitsplätze für geringqualifizierte werden dagegen zunehmend abgebaut. Der Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften hat zur Folge, dass Individuen verstärkt in ihre Ausbildung und Weiterbildung investieren müssen, um ihre Wettbewerbsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt erhalten zu können. Zu vermuten ist, dass vor allem die Nachfrage nach hochqualifizierten Studienabschlüssen im Tertiärsektor zunehmen wird. Für ein gut ausgebautes Ausbildungsangebot könnten Individuen bereit sein, auch privat in ihre Ausbildung zu investieren. Eine Zunahme des wirtschaftlichen Wohlstands verbunden mit dem Übergang in eine Dienstleistungsgesellschaft scheint somit indirekt auch die Entwicklung der privaten Bildungsausgaben zu beeinflussen. Dieser Zusammenhang könnte auch erklären, warum in den Staaten die ein überdurchschnittliches BIP pro Kopf aufweisen wie die USA, Australien und Japan auch die privaten Bildungsausgaben für den Tertiärbereich hoch ausfallen. Hiervon gibt es jedoch auch Ausnahmen: Die Schweiz weist zwar einerseits ein hohes BIP pro Kopf auf, gemessen daran fallen die privaten Ausgaben im tertiären Bildungsbereich im Gegensatz zu den angelsächsischen Staaten deutlich geringer aus. Die Konzentration des Schweizerischen Bildungswesens auf die betriebliche Ausbildung des Facharbeiters bei gleichzeitiger Vernachlässigung des tertiären Bildungswesens, auf die in Kapitel 3 eingegangen wurde, könnte hierbei als Erklärung dienen.

Gewerkschaftlicher Organisationsgrad

Invers ist der Zusammenhang zwischen dem gewerkschaftlichen Organisationsgrad und den privaten Bildungsausgaben. Bei den öffentlichen Bildungsausgaben in Kapitel 4.2.7 konnte für die öffentliche Bildungsausgabenquote ein U-förmiger Zusammenhang zwischen dem gewerkschaftlichen Organisationsgrad und den öffentlichen Bildungsausgaben festgestellt werden. Ein hoher gewerkschaftlicher Organisationsgrad geht den multivariaten Analysen zufolge, mit niedrigen privaten Bildungsausgaben einher. Auch im tertiären Bildungsbereich gehört der gewerkschaftliche Organisationsgrad zu den Bestimmungsfaktoren der privaten Bildungsausgaben. Staaten mit schwachen Gewerkschaftsorganisationen zeichnen sich hierbei durch hohe private Bildungsausgaben im Tertiärbereich aus. Ein hoher gewerkschaftlicher Organisationsgrad wie in den skandinavischen Ländern führt scheinbar dazu, dass die Sozialpartner staatlichen Lösungen in der Staat-Markt-Arbeitsteilung stärker zugeneigt sind. Die privaten Bildungsausgaben bewegen sich in diesen Ländern auf einem relativ niedrigen Niveau, wohingegen die öffentlichen Bildungsausgaben überdurchschnittlich hoch ausfallen. In den liberalen Wohlfahrtsstaaten mit einem schwachen gewerkschaftlichen Organisationsgrad werden private Lösungen in der Bildungsfinanzierung stärker akzeptiert. Berücksichtigt man, dass in Ländern wie den USA, Südkorea, Australien oder Kanada die privaten die öffentlichen Bildungsausgaben ergänzen und diese Länder bei den Gesamtbildungsausgaben mit den skandinavischen Ländern in der Bildungsfinanzierung mithalten können, so bestätigt sich bei der Summe der öffentlichen und privaten Bildungsausgaben die U-förmige Beziehungen zwischen dem gewerkschaftlichen Organisationsgrad und den Bildungsausgaben.

Parteiendifferenz

Auch bei den privaten Bildungsausgaben wurde ähnlich wie bei den öffentlichen Bildungsausgaben in den bivariaten Analysen anstelle der aktuellen Regierungszusammensetzung die durchschnittliche Kabinettsbeteiligung der einzelnen Parteifamilien im Durchschnitt der Jahre 1990-2002 herangezogen. Den bivariaten Analysen in Abbildung 4.4.3 zufolge, nimmt die sozialdemokratische Regierungsbeteiligung auf die private Bildungsausgabenquote einen negativen Einfluss, während die Regierungsbeteili-

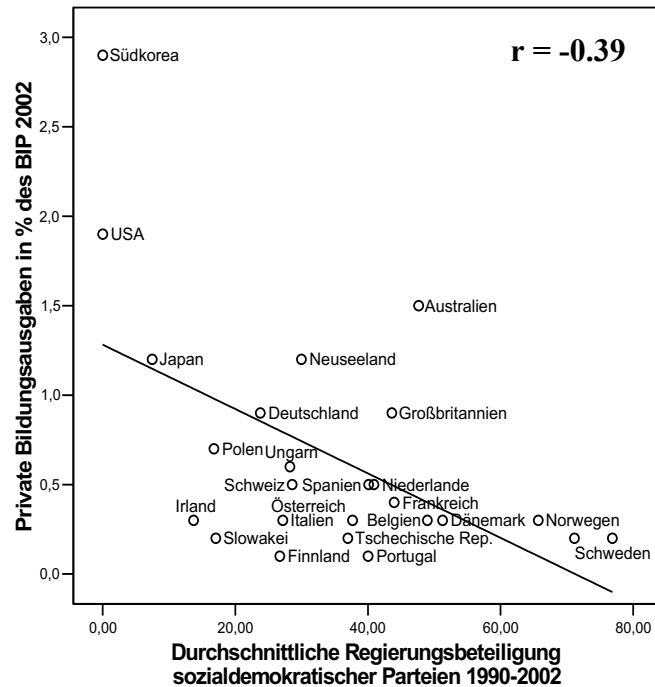
gung säkular-konservativer Parteien mit hohen privaten Bildungsausgaben einhergeht. In den multivariaten Analysen in Tabelle 4.4.1 lassen sich für den Tertiärsektor ebenfalls Parteeffekte auf die privaten Bildungsausgaben feststellen. Einen negativen Einfluss auf dem 10 Prozent Signifikanzniveau nimmt die durchschnittliche Regierungsbeteiligung sozialdemokratischer Parteien auf die tertiäre private Bildungsausgabenquote. Offensichtlich setzten sich sozialdemokratische Parteien für eine öffentliche Finanzierung des Bildungswesens ein und sind privaten Finanzierungsalternativen gegenüber weniger aufgeschlossen. Wie die Abbildung 4.4.3 zeigt, sind die bremsenden Linksparteeffekte auf die private Bildungsfinanzierung vor allem in den nordeuropäischen Ländern zu beobachten.

Die Vorherrschaft sozialdemokratischer Parteien, schlägt sich in geringen privaten Bildungsausgaben und in höheren öffentlichen Bildungsausgaben nieder. Die Dominanz von Linksparteien, mitunter führt zu einem egalitären Wohlfahrtsstaat mit einerseits einer weit reichenden Staatsbürgerversorgung, wie sie in der Sozialpolitik zu beobachten ist, aber andererseits auch zu einer hohen öffentlichen Bildungsfinanzierung. Ein Blick auf die Linksparteien in Großbritannien, Neuseeland und Australien zeigt jedoch auch, dass die Linksparteien dieser Länder in der Bildungsfinanzierung privaten Lösungen gegenüber nicht gänzlich abgeneigt sind, wie es etwa in den nordeuropäischen Ländern der Fall ist. Der Kurswechsel der Linksparteien in den angelsächsischen Ländern, die seit den 1980er Jahren die Staatsausgaben zu bremsen versuchen, ist damit auch in der öffentlichen Bildungsfinanzierung zu beobachten.

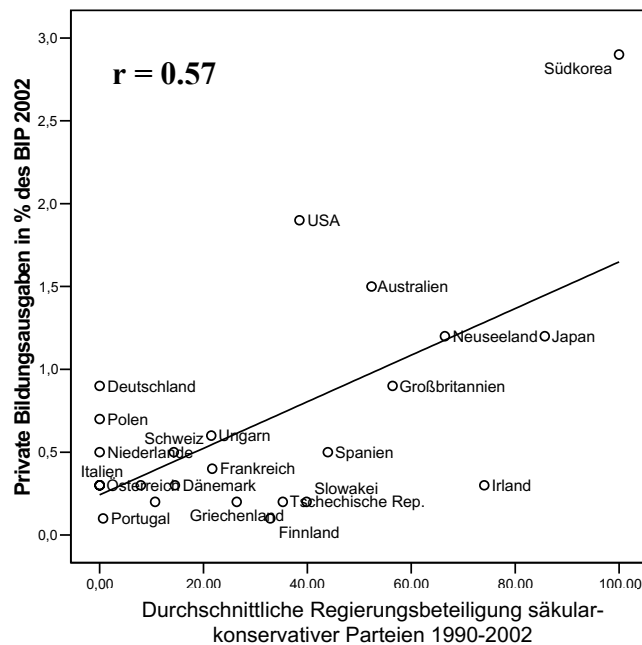
Die Mitteparteien in den USA und Kanada, die den nichtchristdemokratischen Parteien zugeordnet werden, haben dagegen einen positiven Einfluss auf die private Bildungsfinanzierung. Die positive Assoziation der privaten Bildungsausgabenquote mit der Regierungsbeteiligung dieser Parteilinie weist daraufhin, dass die Mitteparteien nordamerikanischer Prägung, anders als etwa in den nordeuropäischen Staaten privaten Finanzierungslösungen den Vorzug geben. Die Neigung säkular-konservativer Parteien, und der nichtchristdemokratischen Parteien, zur stärkeren Zügelung des Staates und ihre Präferenz für private Finanzierungsalternativen sind damit ähnlich wie in der Sozialpolitik auch in der Bildungsfinanzierung zu beobachten.

Abbildung 4.4.3: Private Bildungsausgabenquote 2002 und die Regierungsbeteiligung einzelner Parteienfamilien (Durchschnitt 1990-2002)

a) sozialdemokratische Parteien



b) säkular-konservative Parteien



Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge. Daten für Kanada aus dem Jahr 2001; Schmidt, Manfred G. (2003c): Die parteipolitische Zusammensetzung von Regierungen in OECD-Demokratien. Mit Ergänzungen zur Regierungsbeteiligung der neuen OECD-Mitgliedstaaten. Anmerkung: Mexiko und die Türkei wurden bei der Betrachtung der Größen zur Regierungsbeteiligung herausgenommen, da sie nach Freedom House über keinen ausreichenden politischen Wettbewerb verfügen.

Zwischenfazit: Befunde aus der Analyse der privaten Bildungsausgaben

Die Analyse der privaten Bildungsausgaben konnte einige ergänzende Befunde liefern. Erklärungskräftig für die Höhe der privaten Bildungsausgaben ist die in einem Land vorherrschende Staat-Markt-Arbeitsteilung. Hohe private Bildungsausgaben gehen invers mit einer niedrigen Sozialleistungsquote bzw. einem niedrigen Etatisierungsgrad einher. Zweitens zeigt sich eine positive Assoziation zwischen den privaten Bildungsausgaben und der Höhe der Bildungsbeteiligung in der Tertiärstufe. Drittens erweist sich das BIP pro Kopf als erklärungskräftig. Der Anstieg der wirtschaftlichen Leistungskraft wirkt sich nicht nur positiv auf die Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben aus, sondern hat auch höhere private Bildungsausgaben zur Folge. Die Nachfrage nach gut ausgebildeten Fachkräften in einer Dienstleistungsgesellschaft lässt auch die privaten Bildungsausgaben ansteigen. Viertens kommt dem gewerkschaftlichen Organisationsgrad ein Erklärungsbeitrag zu. Ein schwacher bzw. mittelstarker Organisationsgrad der Gewerkschaften geht mit hohen privaten Bildungsausgaben einher. Schlussendlich zeigt sich eine positive Assoziation der privaten Bildungsausgaben mit der Regierungsbeteiligung säkular-konservativer Parteien. Negativ ist dagegen der Zusammenhang zwischen der Regierungsbeteiligung sozialdemokratischer Parteien und den privaten Bildungsausgaben. Während unter säkular-konservative Parteien die privaten Bildungsausgaben ansteigen, halten sich sozialdemokratische Parteien bei den privaten Bildungsausgaben zurückhaltend und fördern dagegen die öffentlichen Bildungsausgaben, eine Annahme, die die Analyse der öffentlichen Bildungsausgaben bestätigen konnte.

4.5 Zusammenfassung der Befunde aus der Analyse der öffentlichen und privaten Bildungsausgaben

In diesem Unterkapitel werden die zentralen Befunde des quantitativen Vergleichs der öffentlichen und privaten Bildungsausgaben zusammengefasst.

1. Politikerbe: Die Lehre von der Prägekraft des Politikerbes erweist sich als Schlüsselgröße für das Niveau der öffentlichen Bildungsausgaben. Das Politikerbe, gemessen an den Ausgaben des Vorjahres, prägt das Ausgabenniveau der aktuellen Periode. Die Eigendynamik und institutionelle Trägheit in der Haushaltspraxis, wie sie auch in anderen Politikfeldern zu beobachten ist, prägt auch in der Bildungspolitik die Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben. Entgegen den Erwartungen ließen sich im Sample der 28-OECD-Staaten keine Aufholprozesse im Untersuchungszeitraum 1990 bis 2002 feststellen, vielmehr ist eine relative Konstanz der Bildungsausgaben zu beobachten. Aufholprozesse wären etwa von den postkommunistischen Ländern zu erwarten gewesen, doch die osteuropäischen Länder Ungarn, Polen, Tschechien und die Slowakei haben in ihr Bildungswesen nicht überdurchschnittlich investiert. Es ist zu vermuten, dass die Beitrittsverhandlungen mit der Europäischen Union und die Auswirkungen der ökonomischen Globalisierung den finanzpolitischen Handlungsspielraum scheinbar derart begrenzt haben, dass es nicht zu erwarteten Aufholprozessen gekommen ist. Die negative Assoziation der öffentlichen Bildungsausgabenquote mit dem Dummy zur EU-Mitgliedschaft scheint die Vermutung zu bestätigen.

2. BIP pro Kopf: Das Wagnersche Gesetz der steigenden öffentlichen Ausgaben bei steigendem wirtschaftlichem Wohlstand findet nicht nur in der Sozial- sondern auch in der Bildungspolitik eine Anwendung. Ein Anstieg der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit, gemessen am BIP pro Kopf, schlägt sich in höheren Bildungsausgaben in allen drei Messgrößen der abhängigen Variable nieder. Steigender wirtschaftlicher Wohlstand führt scheinbar zu einer stärkeren Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften, die die Expansion des Bildungsangebots vor allem im Weiterbildungsbereich und im Hochschulwesen vorantreibt

3. Demographische Faktoren: Den multivariaten Analysen zufolge besteht zwischen dem Bevölkerungsanteil der 5-29-Jährigen und der Bildungsausgabenquote ein positiver Zusammenhang. Die demographisch bedingte Nachfrage schlägt sich somit im Sample der 28-OECD-Staaten in höhere Bildungsausgabenquoten nieder. Dieser Zusammenhang scheint jedoch vor allem die Bildungsausgaben für den primären und sekundären Bildungsbereich zu prägen. Die negative Assoziation der tertiären Bildungsausgabenquote mit dem Anteil der 5-29-Jährigen legt die Vermutung nahe, dass in den gemessen

am BIP pro Kopf wohlhabenden Ländern, die Bildungsausgaben weniger durch die demographische Nachfrage als durch die steigende Bildungsbeteiligung im postsekundären und vor allem im Hochschulwesen geprägt wurde. Als weitere demographische Größe hat sich der Anteil der Über-65-Jährigen als erklärungskräftig erwiesen. Dabei gilt: Je höher der Anteil der Über-65-Jährigen ist, desto niedriger ist die Bildungsausgabenquote. Dieser Befund kann so interpretiert werden, dass ein Anstieg der Über-65-Jährigen zunehmend finanzpolitische Mittel zur Alterssicherung bindet, so dass die Bildungsausgaben in Konkurrenz zu transferintensiven Sozialbereichen zu denen die Alterssicherung gehört, stehen.

4. Staat-Markt-Arbeitsteilung: Von beträchtlicher Wirkung ist die Arbeitsteilung zwischen Staat und Markt auf die Höhe der öffentlichen Bildungsausgaben. Eine hohe öffentliche Sozialleistungsquote bzw. Staatsquote ist positiv mit den öffentlichen Bildungsausgabenquoten assoziiert. Kommt der öffentlichen Hand in der generellen Staat-Markt-Arbeitsteilung bei der Lösung gesellschaftlicher und individueller Probleme eine bedeutsame Rolle zu, so führt dies zu höheren öffentlichen Bildungsausgaben. Niedrigere Bildungsausgaben finden sich dagegen in den Staaten, in denen private Marktösungen bevorzugt werden und in denen die Eingriffsreichweite des Staates begrenzt ist. Die Mischung von öffentlichen und privaten Bildungsausgaben hat für die Höhe der öffentlichen Bildungsausgaben eine große Bedeutung. Nicht nur in der Sozialpolitik, sondern auch in der Bildungspolitik, spielt es für die öffentliche Bildungsfinanzierung eine Rolle, ob in der Bildungspolitik stärker auf den Staat oder auf den Markt in der Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen gesetzt wird. Den bivariaten Analysen zufolge gehen hohe private Bildungsausgaben mit niedrigen öffentlichen Bildungsausgaben einher. In einigen Ländern können die privaten Bildungsausgaben die unter- bis unterdurchschnittlichen öffentlichen Bildungsausgaben ausgleichen. So kann Deutschland etwa durch seine hohen privaten Ausgaben im postsekundären Bereich, zu denen die duale Berufsausbildung zählt, die niedrigen öffentlichen Bildungsausgaben kompensieren. Zwangsläufig muss es sich dabei jedoch nicht um Substitutionseffekte handeln. Wie die deskriptive Analyse in Kapitel 4.1 gezeigt hat, weisen die USA im Vergleich sowohl hohe private Bildungsausgaben, als auch überdurchschnittlich hohe öffentliche Bildungsausgaben auf. Im Tertiärsektor jedoch kompensieren die hohen priva-

ten Bildungsausgaben in den USA, Kanada oder Südkorea, die durchschnittlichen bis unterdurchschnittlichen öffentlichen Ausgaben.

5. Politisch-Institutionelle Faktoren: Zu den Erklärungsfaktoren der öffentlichen Bildungsausgaben zählt die Ausprägung der konstitutionellen Vetostruktur eines Landes. Eine hohe Zahl von institutionellen Mehrheitsbegrenzern wie etwa eine föderalistische Staatsstruktur oder die Existenz direktdemokratischer Instrumente hat auf die öffentlichen Bildungsausgaben einen bremsenden Einfluss. Je höher die Zahl der Vetospieler, gemessen am Schmidtschen Vetospielerindex, desto niedriger die öffentlichen Bildungsausgaben. Als weitere Determinante der öffentlichen Bildungsausgaben spielt die fiskalische Dezentralisierung eine Rolle. Dabei gilt: je höher der Grad an fiskalischer Dezentralisierung, desto höher die öffentlichen Bildungsausgaben. Entgegen der Ökonomischen Theorie des Föderalismus, führt ein hoher Dezentralisierungsgrad, nicht zu einer zurückhaltenden Staatstätigkeit in der Bildungsfinanzierung, wie es in anderen Ausgabenbereichen und in der Steuerpolitik zu beobachten ist, sondern hat scheinbar einen lokalen Überbietungswettbewerb in den Bildungsausgaben zur Folge.

6. Programmkonkurrenz und Finanzierungsbedingungen: Zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben und einzelnen Feldern der Sozialpolitik lassen sich Finanzierungskonkurrenzen nachweisen. Zwischen den Ausgaben für die Alterssicherung und die passive Arbeitsmarktpolitik und der Bildungsausgabenquote besteht ein negativer Zusammenhang. Hohe Ausgaben für Familien und für eine aktive Arbeitsmarktpolitik gehen dagegen mit hohen öffentlichen Bildungsausgaben einher. Diese Befunde können so interpretiert werden, dass eine sozialkonsumtive Ausrichtung des Wohlfahrtsstaates, wie sie vor allem in den kontinentaleuropäischen Staaten anzutreffen ist, scheinbar zu niedrigeren Bildungsausgaben führt. Eine sozialinvestive Ausrichtung der Sozialpolitik, wie in den skandinavischen Wohlfahrtsstaaten, geht dagegen mit höheren öffentlichen Bildungsausgaben einher. Nicht nur die Schwerpunktsetzung der Wohlfahrtsstaaten scheint hierbei eine Rolle für die öffentliche Bildungsfinanzierung zu spielen, sondern auch die Finanzierungsbedingungen der Wohlfahrtsstaaten. Wird die Sozialpolitik über das allgemeine Steueraufkommen finanziert, so hat dies nachweisbar positive Effekte auf die öffentlichen Bildungsausgaben. Die Finanzierung über Beiträge bremst dagegen die öffentliche Bildungsfinanzierung. In Zeiten knapper Kassen scheinen die öffentli-

chen Bildungsausgaben im Kampf um die knappen Mittel insgesamt zu den Verlierern zu zählen. Eine hohe Staatsverschuldung und hohe Zinslastquoten begrenzen zudem den finanziellen Spielraum der Bildungsausgaben.

7. Parteieneffekte: Parteieneffekte lassen sich für die Bildungsausgabenquote nachweisen, wenn anstelle der aktuellen parteipolitischen Zusammensetzung der Regierungen in bivariaten Analysen langjährige Durchschnittswerte untersucht werden. Die Regierungsbeteiligung hat nachweisbar positive Effekte auf die öffentlichen Bildungsausgaben, während säkular-konservative Regierungen weniger für Bildung ausgeben. Diese Effekte spielen den multivariaten Analysen zufolge auch im Tertiärsektor eine besondere Rolle. Auch im tertiären Bildungsbereich geht eine sozialdemokratisch gefärbte Regierung mit hohen öffentlichen tertiären Bildungsausgaben bzw. mit niedrigen privaten Bildungsausgaben einher. Eine zurückhaltende Investition in das öffentliche Hochschulwesen geht dagegen von säkular-konservativen und auch christdemokratischen Parteien aus. Gehörten die christdemokratischen Parteien laut internationalem Vergleich in den Perioden der Bildungsexpansion in den 1960er und 1970er Jahren zu den bildungsausgabenintensiven Parteien, so trifft dies für die 1990er Jahre vor allem für den Hochschulbereich nicht mehr zu. Die Dominanz christdemokratischer Parteien in den Regierungen in einigen osteuropäischen Ländern könnte hierbei den Unterschied machen. Parteieneffekte lassen sich ebenfalls für die liberalen Parteien feststellen, so ist die Regierungsbeteiligung liberaler Parteien mit höheren öffentlichen Bildungsausgaben assoziiert.

8. Machtressourcen: Positiv ist der Zusammenhang zwischen der Frauenerwerbsquote und den öffentlichen Bildungsausgaben. Eine überdurchschnittliche Teilhabechance von Frauen im Berufsleben führt scheinbar zu höheren öffentlichen Bildungsausgaben. Der Kausalitätspfeil zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben und Frauenerwerbsquote ist jedoch nicht eindeutig begründbar. Zur Erklärung der unterschiedlichen Bildungsausgabenquote kann ebenso der gewerkschaftliche Organisationsgrad beitragen. Dabei zeigt sich eine U-förmige Wechselbeziehung. Erst ab einem bestimmten Organisationsgrad wirkt sich die Kräftekonstellation zwischen der organisierten Arbeiter- und Unternehmerschaft positiv auf die öffentlichen Bildungsausgaben aus.

5 Zusammenfassung und Folgerungen

In diesem Kapitel werden die zentralen Befunde aus dem intranationalen Vergleich der Schweizer Kantone mit denen des internationalen Vergleichs der Bildungsausgaben verglichen und zusammengefasst. Hierbei soll auch diskutiert werden, unter welchen Voraussetzungen ein Anstieg bzw. eine Reduzierung der Bildungsausgaben zu erwarten ist. In einem dritten Schritt sollen die Befunde aus dem intranationalen und internationalen Vergleich herangezogen werden, um die Position der Schweiz im Vergleich der 28-OECD-Staaten zu erklären. Hierbei soll besonderes Augenmerk darauf gelegt werden, ob die Erklärungsfaktoren im interkantonalen Vergleich die Position der Schweiz im internationalen Vergleich erklären können. Zur Diskussion steht dabei auch, ob das Basismodell der Bildungsausgabenquote im internationalen Vergleich (siehe Tabelle 4.2.1) die Schweizer Bildungsausgaben erklären kann. Ein Ausblick auf die zukünftige Entwicklung der Bildungsausgaben rundet die vorliegende Arbeit ab.

5.1 Abgleich der Befunde aus dem intranationalen und internationalen Vergleich

Zu den Gemeinsamkeiten des kantonalen und internationalen Vergleichs gehören folgende Bestimmungsfaktoren, denen die öffentlichen Bildungsausgaben den bivariaten und multivariaten Analysen zufolge unterliegen:

- 1. Politikerbe:** Sowohl im intranationalen Vergleich der Schweizer Kantone als auch im internationalen Vergleich der 28-OECD-Mitgliedstaaten erwies sich das Politikerbe als erklärungskräftige Größe. Die Bildungsausgaben der aktuellen Periode werden besonders stark durch die Ausgabenhöhe des Vorjahres bestimmt. Gründe hierfür sind die institutionelle Trägheit und Eigendynamik in der Haushaltspraxis, so dass ein einmal eingeschlagener Weg in der Bildungsfinanzierung die weitere Entwicklung der Bildungsausgaben prägt. In beiden Untersuchungssamples sind die Bildungsausgaben aus dem Jahre 2002 daher auch mit den Bildungsausgaben zu Beginn der Untersuchungsperiode positiv assoziiert. Zusätzlich zeigte die deskriptive Analyse der öffentli-

chen Bildungsausgaben, dass die jährlichen Verteilungsspielräume der Bildungsausgaben durch die hohen Personalkostenanteile an den laufenden Ausgaben begrenzt werden. Dies trifft besonders auf Länder wie die Schweiz und Deutschland zu, die sich im internationalen Vergleich durch hohe Lehrergehälter auszeichnen.

2. Wirtschaftlicher Entwicklungsstand: Neben dem Politikerbe hat sich die sozioökonomische Schule der Staatstätigkeitsforschung als erklärungskräftig erwiesen. Im internationalen Vergleich der 28-OECD-Staaten ist der Indikator für den wirtschaftlichen Entwicklungsstand eines Landes, das BIP pro Kopf, positiv mit der öffentlichen Bildungsausgabenquote assoziiert. Ein höherer wirtschaftlicher Entwicklungsstand geht demnach mit höheren öffentlichen Bildungsausgaben einher. Im kantonalen Vergleich ist dagegen der Zusammenhang zwischen dem kantonalen Volkseinkommen pro Kopf und der Bildungsausgabenquote negativ, jedoch positiv mit den öffentlichen Bildungsausgaben pro Schüler assoziiert. Die reicheren Kantone in der Schweiz können sich demnach höhere Pro-Schüler-Ausgaben leisten, jedoch die Ausgabenquoten niedrigerer halten als ärmere Kantone. Das Wagnersche Gesetz der steigenden öffentlichen Ausgaben bei ansteigendem wirtschaftlichem Wohlstand, das im internationalen Vergleich der Bildungsausgaben bestätigt wird, findet im kantonalen Vergleich dagegen keine Anwendung. Als mögliche Ursachen könnten hierbei die Finanztransfers zwischen dem Bund und den Kantonen dienen, die es ermöglichen, dass sich ärmere Kantone gemessen am kantonalen Volkseinkommen pro Kopf, überdurchschnittlich hohe Bildungsausgaben leisten können.

3. Demographische Nachfrage: Als weitere Bestimmungsgröße kommt im Rahmen der sozioökonomischen Schule der Größe der bildungsrelevanten Altersgruppe eine erhebliche Erklärungskraft zu. Ein Anstieg der Altersgruppe der 5-29-Jährigen führt zu einer stärkeren Nachfrage nach Bildungsdienstleistungen, die sich in höheren öffentlichen Bildungsausgaben niederschlägt. Die Erklärungskraft dieser Variablen nimmt jedoch sowohl im interkantonalen als auch internationalen Vergleich gegen Ende der 1990er Jahre ab, wie hintereinandergeschaltete Querschnittsanalysen zeigen konnten. Es ist zu vermuten, dass die demographische Alterung der Gesellschaft mit dem Rückgang der Geburtenraten bei gleichzeitiger ansteigender Lebenserwartung in Zukunft zu

einer niedrigeren Nachfrage nach Bildungsdienstleistungen führt. Die ansteigende Bildungsbeteiligung im Tertiärsektor kann jedoch diesen Effekt zunächst kompensieren.

4. Staat-Markt-Arbeitsteilung: Sowohl im intranationalen als auch internationalen Vergleich ist die öffentliche Bildungsausgabenquote positiv mit der Sozialleistungsquote assoziiert. Hohe öffentliche Sozialausgaben bzw. im internationalen Vergleich auch ein hoher Etatisierungsgrad deuten auf die Präferenz staatzentrierter Lösungen in der Staat-Markt-Arbeitsbeziehung hin, die sich auch in hohen öffentlichen Bildungsausgaben niederschlagen. Markzentrierte Problemlösungsstrategien bei der Lösung gesellschaftlicher und individueller Probleme bewirken dagegen, dass auch in der finanziellen Ausstattung der Bildungswesen stärker auf die private Finanzierungen gesetzt wird. Von erheblicher Erklärungskraft ist ebenfalls das Verhältnis von öffentlichen und privaten Bildungsausgaben. Der Tendenz nach gehen hohe private Bildungsausgaben mit niedrigen öffentlichen Bildungsausgaben einher, hierbei muss es sich jedoch nicht zwangsläufig um Substitutionseffekte handeln. Länder wie die USA, Südkorea oder Kanada können ihre durch- bis unterdurchschnittlichen öffentlichen Bildungsausgaben durch hohe private Bildungsausgaben vor allem im Tertiärbereich kompensieren. Auch Deutschland kann durch das überdurchschnittliche Engagement der Unternehmerschaft im Rahmen der dualen Berufsausbildung seine unterdurchschnittliche Rangposition bei den öffentlichen Bildungsausgaben verbessern. Staaten wie Deutschland und die Schweiz, mit einer weit ausgebauten beruflichen Bildung, zeichnen sich hierbei durch hohe private Bildungsausgaben im post-sekundären nicht tertiären Bildungsbereich aus. Hinweise auf die Bedeutung der betrieblichen Ausbildungsstruktur können im kantonalen Vergleich der Grad der Industriebeschäftigung bzw. im internationalen Vergleich der Dummy „duale Berufsausbildung“ geben. Beide Indikatoren sind mit der Bildungsausgabenquote negativ assoziiert.

5. Programmkonkurrenz: In beiden Untersuchungssamples ist ein negativer Einfluss des Anteils der Über-65-Jährigen auf die öffentlichen Bildungsausgaben festzustellen. Es ist zu vermuten, dass ein hoher Anteil der Über-65-Jährigen die finanziellen Handlungsspielräume der Bildungsausgaben durch steigende Ausgaben für die Alterssicherung beschränkt. Im internationalen Vergleich der Bildungsausgaben konnte diese

Vermutung eine Bestätigung in Längsschnittbetrachtungen und multivariaten Analysen finden. Im Kampf um die knappen Mittel steht die öffentliche Bildungsfinanzierung in Konkurrenz zu ausgabenaufwendigen Politikfeldern wie der Alterssicherung oder der passiven Arbeitsmarktpolitik. Eine Finanzierungskonkurrenz ist dabei vor allem in den kontinentaleuropäischen Ländern mit ihrer konsumptiven Ausrichtung der Sozialpolitik zu beobachten. Die Finanzierungskonkurrenz gewinnt in diesen Ländern scheinbar auch durch die hohen Sozialabgaben bei gleichzeitig mäßig hoher Steuerlastquote an Bedeutung. Eine Finanzierung der Sozialpolitik über das allgemeine Steueraufkommen und weniger über Sozialbeiträge ermöglicht dagegen höhere öffentliche Bildungsausgaben. Hohe Ausgaben für Familien und für eine aktive Arbeitsmarktpolitik, wie sie in der sozialinvestiven Ausrichtung der skandinavischen Wohlfahrtsstaaten anzutreffen sind, führen dabei ebenfalls zu überproportional hohen öffentlichen Bildungsausgaben. Neben den ausgabenintensiven Feldern der Alterssicherung oder der passiven Arbeitsmarktpolitik hat die Höhe der Staatsverschuldung als auch hohe Zinslastquoten einen bremsenden Einfluss auf die Finanzausstattung der Bildungswesen.

6. Finanzierungsbedingungen: Hohe Steuereinnahmen wirken sich sowohl im kantonalen Vergleich als auch im internationalen Vergleich der 28-OECD-Staaten auf die Finanzausstattung der Bildungswesen ausgabensteigernd aus. Eine mäßig hohe Steuerlastquote bei gleichzeitig hohen Sozialbeiträgen begrenzt dagegen die finanziellen Handlungsspielräume der Ausbildungswesen. Neben der Höhe der Steuereinnahmen kommt dem innerstaatlichen Finanztransfer ebenfalls eine große Bedeutung zu, die Erklärungskraft dieser Finanztransfers konnte hierbei der kantonale Vergleich der Bildungsausgaben aufzeigen. Die vertikale Umverteilung in der Schweiz zwischen dem Bund und den Kantonen ermöglicht es den ärmeren Kantonen überdurchschnittlich in ihr Bildungswesen zu investieren. Ebenso können die Hochschulkantone von der horizontalen Umverteilung der Finanzmittel zwischen Nichthochschul- und Hochschulkantonen profitieren. Auch wenn nicht der deutschen Übernivellierung (Wolf 2006) vergleichbar, gehören die vertikalen wie horizontalen Finanztransfers zu den Bestimmungsfaktoren der öffentlichen Bildungsausgaben in der Schweiz.

7. Politisch-Institutionelle Schule: Eine hohe Zahl von institutionellen Mehrheitsbegrenzern kann im internationalen Vergleich die Höhe und Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben erklären. Negativ ist der Zusammenhang zwischen der Bildungsausgabenquote und dem Schmidtschen Vetospielerindex. Wird der politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozess durch eine ausgeprägte Vetostruktur geprägt, etwa durch eine föderalistische Staatstruktur oder die Existenz direktdemokratischer Instrumente, so hat dies eine niedrigere öffentliche Finanzausstattung der Bildungswesen zur Folge. Neben dem Vetospielerindex kommt der fiskalischen Dezentralisierung ebenso eine Erklärungskraft zu. Der Wirkungszusammenhang ist jedoch im kantonalen und internationalen Vergleich nicht deckungsgleich. Im internationalen Vergleich lässt sich ein positiver Einfluss der fiskalischen Dezentralisierung auf die öffentlichen Bildungsausgaben feststellen. Je höher der Grad an fiskalischer Dezentralisierung ist, desto höher sind auch die öffentlichen Bildungsausgaben. Anders als von der Ökonomischen Theorie des Föderalismus angenommen, findet in der Bildungspolitik kein „race to the bottom“ statt. Im Vergleich der Schweizer Kantone ist jedoch ein gegenteiliger Befund auszumachen, hier nimmt der Grad der fiskalischen Dezentralisierung einen bremsenden Einfluss auf die öffentlichen Bildungsausgaben. Damit konnten die Ergebnisse des internationalen Vergleichs nicht bestätigt werden, wonach hohe Bildungsausgaben auf einen hohen Dezentralisierungsgrad zurückgeführt wurden. Wie wir gesehen haben, zeigt der Schweizerische Fall, dass eine weit reichende Autonomie der kommunalen Regierungsbehörden nicht per se zu höheren Bildungsausgaben führt. Trifft ein dezentralisiertes Gemeinwesen auf ausgebaute direktdemokratische Instrumente, wird die positive Wirkung dezentraler Strukturen auf die Bildungsausgaben anscheinend neutralisiert. Die Direktdemokratie könnte hierbei erklären, warum der fiskalischen Dezentralisierung in der Schweiz ein entgegengesetzter Wirkungszusammenhang zukommt. Die Existenz des obligatorischen Finanzreferendums und eine direktdemokratische-dezentralisierte Politikkultur machen hier scheinbar einen Unterschied.

8. Parteiendifferenz: Die Parteiendifferenzthese findet in beiden Untersuchungssamples eine gewisse Bestätigung. Im internationalen Vergleich kommt vor allem langfristigen Effekten eine Erklärungskraft zu. Während die Regierungsbeteiligung von Linksparteien mit hohen öffentlichen Bildungsausgaben einhergeht, ist der Effekt säkular-konservativer Parteien invers. Auch im kantonalen Vergleich der Bildungsausgaben

sind diese Parteiendifferenzen zu beobachten. Unterschiede ergeben sich zwischen dem kantonalen und internationalen Vergleich der Bildungsausgaben in Bezug auf die Regierungsbeteiligung christdemokratischer und liberaler Parteien. Der kantonale Vergleich der Bildungsausgaben bestätigt den laut internationalem Vergleich den christdemokratischen Parteien zugeschriebenen „social capitalism“ (van Kersbergen 1995). Im internationalen Vergleich ist der Effekt christdemokratischer Parteien auf die öffentlichen Bildungsausgaben jedoch negativ. Die in den osteuropäischen Ländern zu beobachtende langjährige Dominanz dieser Parteienfamilie könnte hier den Unterschied erklären. Der Effekt liberaler Parteien ist dagegen im internationalen Vergleich positiv, im kantonalen Vergleich jedoch negativ.

9. Frauenerwerbsquote: In beiden Untersuchungssamples hat sich schlussendlich die Frauenerwerbsquote als erklärungskräftiger Faktor erwiesen. Die im „frauenfreundlichen Wohlfahrtsstaat“ (Hernes 1989) angestrebte Gendergerechtigkeit, die sich im Berufsleben durch eine hohe Frauenerwerbsquote widerspiegelt, gehört sowohl im kantonalen als auch im internationalen Vergleich zu den Antriebskräften der Bildungsfinanzierung.

Eine Übersicht zu den im intranationalen wie internationalen Vergleich bestätigten Hypothesen liefert die Tabelle 5.1. Keinen robusten Erklärungsbeitrag konnte im internationalen Vergleich die internationale Hypothese liefern. Weder erwies sich die Offenheit der Volkswirtschaften, noch der Einfluss der Europäischen Union als robuste erklärungskräftige Größe über alle Messgrößen der öffentlichen Bildungsausgaben hinweg. Ursache hierfür könnte die Tatsache sein, dass Bildungspolitik stärker als die Sozialpolitik Sache der nationalstaatlichen Politik ist. Auch die Ausgabengrößen und Gestaltungsparameter im Bildungswesen erwiesen sich sowohl im kantonalen als auch internationalen Vergleich als weniger erklärungskräftig. Weder spielt die durchschnittliche Klassengröße, die Bildungspartizipation noch die Höhe der durchschnittlichen Unterrichtsstundenzahl der Schüler bzw. der Lehrer in den bivariaten und multivariaten Analysen eine bedeutsame Rolle für die öffentlichen Bildungsausgaben. Lediglich die Höhe des Personalkostenanteils wirkt sich indirekt über das Politikerbe aus.

Tabelle 5.1: Übersicht über die Bestätigung der Hypothesen im intrastaatlichen und internationalen Vergleich

| Hypothesen | Bestätigung im | |
|---|---|---|
| | intrastaatlichen Vergleich | internationalen Vergleich |
| Politikerbe | | |
| Hypothese 1: Die Bildungsausgaben einer Vorperiode sind mit den Bildungsausgaben der aktuellen Periode positiv assoziiert. | Ja | Ja |
| Hypothese 2: Je höher die Bildungsausgaben zu Beginn der Untersuchungsperiode, desto höher sind die Bildungsausgaben der aktuellen Periode. | Ja | Ja |
| Hypothese 3: Die Veränderungsrate der Bildungsausgaben ist negativ mit dem Ausgangswert zu Beginn der Untersuchungsperiode assoziiert. | Ja | Ja |
| Sozioökonomische Schule | | |
| Hypothese 4: Zwischen den Bildungsausgaben und dem wirtschaftlichen Entwicklungsstand besteht eine positive Assoziation. Diese Assoziation fällt gering aus, wenn die Bildungsausgaben als relativer Anteil am BIP gemessen werden, stark fällt der Zusammenhang dagegen bei den Bildungsausgaben pro Schüler aus. | Nein | Ja |
| Hypothese 5: Im kantonalen Vergleich der Bildungsausgaben ist der Zusammenhang zwischen den öffentlichen Bildungsausgaben und dem Urbanitätsgrad positiv. | Ja | X |
| Hypothese 6: Die Bildungsausgaben sind positiv assoziiert mit dem Bevölkerungsanteil der 5-29-Jährigen. | Bivariat: Nein Multivariat: Ja | Bivariat: Nein Multivariat: Ja |
| Hypothese 7: Die Bildungsausgaben sind negativ assoziiert mit dem Bevölkerungsanteil der Über-65-Jährigen. | Bivariat: Nein Multivariat: Ja | Bivariat: Nein Multivariat: Ja |
| Hypothese 8: Die Bildungsausgaben sind negativ assoziiert mit der Relation der 5-29-Jährigen zu den Über-65-Jährigen. | Ja, jedoch nicht signifikant | Ja, jedoch nicht signifikant |
| Hypothese 9: Die Größe des katholischen Milieus ist mit niedrigeren öffentlichen Bildungsausgaben assoziiert. | Ja | Ja |
| Hypothese 10: Der Anteil der im industriellen Sektor Beschäftigten nimmt einen negativen Einfluss auf die öffentlichen Bildungsausgaben bzw. auf die tertiären öffentlichen Bildungsausgaben. | Ja | Ja |
| Ausgabengrößen und Gestaltungsparameter im Bildungswesen | | |
| Hypothese 11: Die Höhe des Personalkostenanteils ist positiv assoziiert mit den öffentlichen Bildungsausgaben. | Ja, jedoch nicht signifikant | Ja, jedoch nicht signifikant |
| Hypothese 12: Je höher die durchschnittliche Klassengröße, desto niedriger die öffentlichen Bildungsausgaben. | Ja, jedoch nicht signifikant | Ja, jedoch nicht signifikant |
| Hypothese 13: Eine höhere Bildungspartizipation – gemessen als Anteil Schüler an der bildungsrelevanten Bevölkerung – hat höhere | Ja | Ja, jedoch nicht im Tertiärsek- |

| | | |
|--|------------------------------|------------------------------|
| öffentliche Bildungsausgaben zur Folge. | | tor |
| Hypothese 14: Die Höhe der durchschnittlichen Unterrichtsstundenzahl für Schüler ist schwach positiv mit den öffentlichen Bildungsausgaben assoziiert. | Ja, jedoch nicht signifikant | Ja, jedoch nicht signifikant |
| Hypothese 15: Die Höhe der durchschnittlichen Unterrichtsstundenzahl für Lehrer ist schwach negativ mit den öffentlichen Bildungsausgaben assoziiert. | Ja, jedoch nicht signifikant | Ja, jedoch nicht signifikant |
| Programmkonkurrenz und Finanzierungsbedingungen | | |
| Hypothese 16: Das Niveau und die Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben ist positiv mit dem Bestand und der Veränderung der Sozialausgaben assoziiert. | Ja | Ja |
| Hypothese 17: Eine hohe Staatsverschuldung, hohe Zinslastquoten und ein hohes Haushaltsdefizit führen zu niedrigeren öffentlichen Bildungsausgaben. | Ja | Ja |
| Hypothese 18: Ein höherer Etatismusgrad, als Indikator für die Staat-Markt-Arbeitsbeziehung hat höhere öffentliche Bildungsausgaben zur Folge. Die privaten Bildungsausgaben sind dagegen negativ mit dem Etatismusgrad assoziiert. | Ja | Ja |
| Hypothese 19: Je höher die Ausgaben für die Alterssicherung und für die passive Arbeitsmarktpolitik, desto niedriger die öffentlichen Bildungsausgaben. | Ja | Ja |
| Hypothese 20: Die Ausgaben für die Familienpolitik und aktive Arbeitsmarktpolitik sind mit den öffentlichen Bildungsausgaben positiv assoziiert. | Ja | Ja |
| Hypothese 21: Je höher die Steuereinnahmen, desto höher die öffentlichen Bildungsausgaben. | Ja | Ja |
| Politisch-Institutionelle Faktoren | | |
| Hypothese 22: Je höher der Index institutioneller Barrieren einer Mehrheitsherrschaft, desto niedriger die öffentlichen Bildungsausgaben. | X | Ja |
| Hypothese 23: Die verfassungsrechtlich föderalistische Staatsstruktur ist negativ mit dem Niveau und der Entwicklung der Bildungsausgaben assoziiert. | X | Ja, jedoch nicht signifikant |
| Hypothese 24: Der Zusammenhang zwischen der Dezentralisierung und den öffentlichen Bildungsausgaben ist unbestimmt. Es sind sowohl positive als auch bremsende Effekte denkbar. | negativer Effekt | positiver Effekt |
| Hypothese 25: Kantone mit einem starken Ausbau plebiszitärer Institutionen weisen niedrigere Bildungsausgaben auf, als Kantone mit weniger stark ausgestalteten Instrumenten der Direktdemokratie. | Ja | X |
| Hypothese 26: Die Regierungsbeteiligung sozialdemokratischer Parteien ist mit dem Niveau und der Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben positiv assoziiert. | Ja | Ja |
| Hypothese 27: Die Regierungsbeteiligung säkular-konservativer Parteien ist mit dem Niveau und der Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben negativ assoziiert. | Ja | Ja |
| Hypothese 28: Die Regierungsbeteiligung christdemokratischer Parteien ist mit dem Niveau und der Entwicklung der öffentlichen | Ja | Nein, negativer Effekt |

| | | |
|--|------------------------|------------------------------|
| Bildungsausgaben schwach positiv assoziiert. | | |
| Hypothese 29: Die Regierungsbeteiligung liberaler Parteien ist mit dem Niveau und der Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben schwach positiv assoziiert. | Nein, negativer Effekt | Ja |
| Machtressourcen | | |
| Hypothese 30: Ein hoher gewerkschaftlicher Organisationsgrad geht mit hohen öffentlichen Bildungsausgaben einher, während ein niedriger bis mittlerer Organisationsgrad mit niedrigen öffentlichen Bildungsausgaben assoziiert ist. | X | Ja, U-förmiger Zusammenhang |
| Hypothese 31: Die öffentlichen Bildungsausgaben sind mit der Frauenerwerbsquote positiv assoziiert. | Ja | Ja |
| Internationale Hypothese | | |
| Hypothese 32: Je höher die Außenwirtschaftsquote, desto höher die öffentlichen Bildungsausgaben. | X | Ja, jedoch nicht signifikant |
| Hypothese 33: Der Zusammenhang zwischen der EU-Mitgliedschaft und den öffentlichen Bildungsausgaben ist negativ. | X | Ja |

Anmerkung: X = im jeweiligen Sample nicht getestet.

Der Abgleich der Befunde zwischen dem intranationalen und internationalen Vergleich liefert Informationen darüber, unter welchen Umständen eine Aufstockung bzw. eine Abnahme der öffentlichen Bildungsausgaben – vor allem der Bildungsausgabenquote – zu erwarten ist.

Zu den Antriebskräften der öffentlichen Bildungsausgabenquote gehören ein hoher wirtschaftlicher Entwicklungsstand, eine hohe demographische Nachfrage, eine geringe Alterung der Gesellschaft, eine hohe Bildungsbeteiligung im Tertiärsektor, die Präferenz für staatszentrierte Lösungen in der Staat-Markt-Arbeitsbeziehung, eine geringe Zahl von Vetospielern im politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess, die Dominanz sozialdemokratischer Regierungen, eine hohe Gender-Gleichheit mit einer überdurchschnittlichen Frauenerwerbsquote, ein hohes Steueraufkommen, eine geringe Konkurrenz zu ausgabenintensiven Politikfeldern, eine niedrige private Bildungsausgabenquote, Nutznießer des innterstaatlichen Finanzausgleichs sowie Aufholprozesse derjenigen Staaten bzw. Kantone, die zu Beginn der Untersuchung niedrige Bildungsausgaben aufwiesen.

Bremsend wirken sich dagegen folgende Größen auf die Höhe und Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgabenquote aus: ein geringer Anteil der 5-29-Jährigen bei gleichzeitiger Alterung der Gesellschaft, eine niedrige Bildungsbeteiligung im Tertiär-

sektor, eine niedrige wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, eine Präferenz für Marktlösungen in der Staat-Markt-Arbeitsbeziehung, eine hohe Vetospielerdichte, ein niedriges Steueraufkommen, eine hohe Konkurrenz zu ausgabenintensiven Politikfeldern, eine Dominanz säkular-konservativer Parteien, eine hohe private Bildungsausgabenquote, eine unterdurchschnittliche Frauenerwerbsquote, Verlierer des innerstaatlichen Finanzgleichs sowie fehlende bzw. schwache Aufholprozesse derjenigen Staaten bzw. Kantone, die zu Beginn der Untersuchung niedrige Bildungsausgaben aufwiesen.

5.2 Anwendung der Befunde des internationalen Vergleichs der öffentlichen Bildungsausgaben auf den Fall der Schweiz

Die Schweiz gehört zu den Ländern die überdurchschnittlich viel in ihr Bildungswesen investieren. Nach Dänemark, Norwegen, Schweden, Belgien und Finnland ist die Schweiz 2002 bei der öffentlichen Bildungsausgabenquote mit 5,7 Prozent in der Spitzengruppe der Staaten vertreten, die überdurchschnittlich hohe öffentliche Bildungsausgaben aufweisen. Zählt man die privaten Bildungsausgaben hinzu, kommt die Schweiz auf 6,2 Prozent und liegt damit noch leicht über dem OECD-Durchschnitt (6,1 Prozent). Bei den Pro-Schüler Ausgaben gehört die Schweiz jedoch zum Spitzenreiter in der Bildungsfinanzierung (11.334 US-Dollar). Auch bei den Ausgaben pro Studierenden liegt die Schweiz noch vor den USA mit 23.714 US-Dollar. Auch bei den Pro-Schüler-Ausgaben in Relation zum BIP pro Kopf gehört die Schweiz zu den Ländern, die am meisten in ihr Bildungswesen investieren. Die Schweiz, die im internationalen Vergleich eigentlich für einen eher schlanken Staat steht, erweist sich im öffentlichen Bildungswesen als überaus spendabel. Wie kann die überdurchschnittliche Position der Schweiz bei der öffentlichen Bildungsausgabenquote bzw. sogar die Spitzenposition bei den Pro-Schüler-Ausgaben und Pro-Schüler-Ausgaben in Relation zum BIP erklärt werden? Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, diese Frage zu beantworten. Als Basis dienen hierbei die Befunde des intranationalen und internationalen Vergleichs der Bildungsausgaben.

Die historiographische und deskriptive Analyse in der Schweizer Länderstudie konnte hierzu einige Gründe liefern, warum die Schweiz bei der öffentlichen Bildungs-

ausgabenquote zu den Spitzenreitern zählt und bei den Pro-Schüler-Ausgaben sogar einen Spitzenplatz einnimmt. Zu diesen Gründen gehören die dezentrale Organisation des Bildungswesens (breites Bildungsangebot im Primar- und Sekundarbereich, kleine Schulen), die Gliederung des Bildungswesens in 26 kantonale Hoheiten, eine gute schulische Infrastruktur, die Existenz von vier Sprachregionen und eine „aufgeblähte Bildungsbürokratie“ (Economie Suisse 2004).

Der intranationale Vergleich fördert weitere Erklärungsfaktoren für die im internationalen Vergleich hohen öffentlichen Bildungsausgaben der Schweiz zutage. Der frühe Ausbau der lokalen Bildungspolitik, der anders als in der Sozialpolitik die Schweiz zu einem Pionier der staatlichen Bildungspolitik gemacht hat, gehört zu den historischen Erklärungsfaktoren der hohen öffentlichen Bildungsausgaben. Zu den weiteren Erlärungsfaktoren gehören die hohen Löhne und hohen Personalkostenanteile im schweizerischen Bildungswesen. So ist der Anstieg der Bildungsausgaben in den 1990er Jahren vor allem auf Zuwächse der Ausgaben für Lehrkräfte und Sachausgaben zurückzuführen, während für die Investitionsausgaben insgesamt eine Stagnation zu beobachten ist. Hoch sind die gesamten Bildungsausgaben auch durch die relativ hohen privaten Bildungsausgabenanteile für die berufliche Bildung. Ebenso tragen Parteiendifferenzeffekte als Erlärung für den Befund hoher öffentlicher Bildungsausgaben bei. Im Schweizer Fall wirkt sich die Regierungsbeteiligung linker wie auch christdemokratischer Parteien expansiv auf die Bildungsfinanzen aus.

Die Verknüpfung der statistische Analyse aus dem intranationalen wie internationalen Vergleichs legt folgende Bestimmungsfaktoren nahe: Die Lehre von der Pfadabhängigkeit findet auch im Schweizer Fall eine Anwendung. Die Eigendynamik der Bildungsausgaben, die durch den im internationalen Vergleich hohen Personalkostenanteil auch geprägt wird, führt dazu, dass der Spielraum für Budgetveränderungen nach unten relativ gering ausfällt.

Auch die öffentliche Sozialleistungsquote kann die überdurchschnittliche hohe Position der Schweiz bei den Bildungsausgaben erklären. Der frühere Nachzügler in der Sozialpolitik gehört mittlerweile zu den Staaten, die im internationalen Vergleich einen hohen Anteil der Sozialausgaben am Bruttoinlandsprodukt aufweisen. Die Struktur des sozialen Sicherungssystems in der Schweiz mit seinen stark privaten Zügen der Sozialversicherungen, die als Ursache für die geringe Beitragsfinanzierung herangezogen werden können, erklärt warum die Bildungspolitik im Gegensatz zum

deutschen Fall weniger in Konkurrenz zu ausgabenintensiven Politikfeldern wie etwa der Alterssicherung zu stehen scheint. Auch die Finanzierungsbedingungen der Bildungsausgaben gestalten sich besser als in Deutschland, da in der Schweiz ein Großteil der Einnahmen der Kantone aus den Landessteuern entstammt und weniger wie in Deutschland aus dem Steuerverbund mit dem Bund, in dem Änderungen der Zustimmung des Bundestages und des Bundesrates bedürfen.

Als weniger erklärungskräftig erscheint zunächst die demographische Nachfrage. Der Anteil der bildungsrelevanten Bevölkerung ist in der Schweiz nach dem internationalen Vergleich zu urteilen eher unterdurchschnittlich. Die demographische Alterung der Schweizer Gesellschaft mit dem Rückgang der Geburtenraten und der ansteigenden Lebenserwartung lässt eher eine Dämpfung der öffentlichen Bildungsausgaben vermuten. Die historiographische Analyse zum Schweizer Fall konnte jedoch zeigen, dass in der Schweiz seit Mitte der 1990er Jahre ein Ausbau des Tertiärsektors in Folge der Einrichtung von Fachhochschulen zu beobachten ist, der sich auch in einer steigenden Bildungsbeteiligung im Tertiärsektor niederschlägt.

Die Dominanz der dualen Ausbildung und der dadurch bedingte hohe private Finanzierungsanteil im Bereich der Sekundarbildung können zur Erklärung der Position der Schweizerischen Bildungsausgaben im internationalen Vergleich beitragen. Wie wir in Kapitel 2.1 gesehen haben schneidet die Schweiz bei der öffentlichen Bildungsausgabenquote durchschnittlich ab, bei der Berücksichtigung wirtschaftlicher und demographischer Einflussfaktoren, wie etwa im Indikator der öffentlichen Bildungsausgaben pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf, gehört die Schweiz zur Spitzengruppe. Die hohe Bedeutung der dualen Ausbildung führt dazu, dass nahezu zwei Drittel jedes Jahrgangs nach wie vor eine Berufsausbildung aufnehmen. Die Schweiz schneidet daher im internationalen Vergleich insgesamt bei den Pro-Schüler-Ausgaben überdurchschnittlich ab, da die Bildungsbeteiligung zu Beginn der Sekundarstufe II unterdurchschnittlich ausfällt. Die hohe Zahl von institutionellen Mehrheitsbegrenzern in der Schweiz müsste dem internationalen Vergleich zufolge als wirksame Barriere gegen eine überdurchschnittliche hohe öffentliche Bildungsfinanzierung wirken, der nach wie vor beträchtliche wirtschaftliche Entwicklungsstand der Schweiz, gemessen am BIP pro Kopf, könnte aber hier bewirken, dass die Auswirkungen der Vetospielerdichte insgesamt überlagert werden. Im Gegensatz zum internationalen Vergleich führt eine hohe Dezentralisierung nicht zwangsläufig zu höheren öffentlichen Bildungsausgaben. Trifft

eine weit ausgebaute Autonomie der kommunalen Gebietskörperschaften auf eine starke Nutzung direktdemokratischer Instrumente, so scheint sich der positive Effekt der Dezentralisierung, den wir im internationalen Vergleich beobachten konnten, in sein Gegenteil zu verkehren.

5.3 Ausblick auf die zukünftige Entwicklung der Bildungsausgaben

Wie werden sich die Bildungsausgaben zukünftig entwickeln? Auf Grundlage der Bestimmungsfaktoren soll an dieser Stelle eine Prognose gewagt werden, die natürlich dem Vorbehalt der Irrtumswahrscheinlichkeit unterliegt.

Zu vermuten ist, dass in den Ländern, die zu Beginn der Untersuchungsperiode niedrige Bildungsausgaben aufwiesen, es langfristig zu Aufholprozessen kommt, etwa in bildungsausgabenpolitischen Nachzüglerstaaten wie Mexiko, der Türkei und auch in den osteuropäischen Staaten. Weiterhin wird der Erblasteffekt eine hohe Erklärungskraft für die zukünftige Bildungsfinanzierung haben. Zu den Antriebskräften gehört auch ein hoher wirtschaftlicher Entwicklungsstand. Der negative Zusammenhang zwischen dem Wirtschaftswachstum und der Bildungsausgabenquote deutet jedoch daraufhin hin, dass die Dynamik der Bildungsausgaben relativ unabhängig von wirtschaftlichen Konjunkturzyklen verläuft. Die demographische Alterung der Gesellschaft wird mit hoher Wahrscheinlichkeit negative Auswirkungen auf die zukünftige Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben nehmen. Zunächst wird die steigende Bildungsbeteiligung im Tertiärsektor und auch in der Sparte der beruflichen Weiterbildung die Nachfrage nach Bildungsdienstleistungen beleben. Langfristig könnte es jedoch aufgrund der schrumpfenden Altersklasse der bildungsrelevanten Bevölkerung zu einem Rückgang des Bildungsbudgets kommen. Die zunehmende Alterung der Gesellschaft verändert hierbei die Präferenzen des Medianwählers, mit der Folge, dass Bildungsfragen zunehmend an der Wahlurne etwa von sozialpolitischen Fragen verdrängt werden. Zudem ist das wahlpolitische Gewicht der Bildungsnachfrager äußerst gering. Eine Verbesserung der Finanzausstattung der Bildungswesen infolge höherer Steuereinnahmen ist ebenso wenig zu erwarten, da Steuererhöhungen nicht sehr populär sind. Eine Veränderung der

Bedingungen des institutionellen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse ist auch nicht in Sicht, da sich die Vetospielerdichte und die Bedingungen der innerstaatlichen Finanztransfers als äußerst stabil erweisen.

Zu vermuten ist auch, dass die Finanzierungskonkurrenz zwischen Bildungsfinanzen und finanziell aufwendigen Politikfeldern den finanziellen Spielraum der Bildungsausgaben noch stärker beschränken werden. Ein Abbau der Zinslasten auf die Staatsverschuldung ist nicht zu erwarten, vielmehr ist mit einem weiteren Ansteige zu rechnen. Auch der Wettbewerb um die knappen finanziellen Mittel zwischen ausgabenintensiven Politikfeldern wie der Alterssicherung, der passiven Arbeitsmarktpolitik und Gesundheitspolitik und der öffentlichen Bildungsfinanzierung, wird voraussichtlich an Schärfe gewinnen und zu noch stärkeren Lasten der öffentlichen Bildungsausgaben gehen. Ein Abbau dieser Finanzierungskonkurrenz ist in Zeiten niedriger Wirtschaftswachstumsraten, der geringen Durchsetzbarkeit von unpopulären Steuererhöhungen und einer steigenden Staatsverschuldung wenig wahrscheinlich.

Kann ein Wechsel hin zu einer stärkeren privaten Finanzierung des Bildungswesens die Ressourcenausstattung verbessern und die Finanzmittel für die notwendigen Investitionen in das Humankapitel, die in modernen Wissensgesellschaften als zentrale Investition in die Zukunft eines Landes vor allem im Hochschulbereich angesehen werden, bereitstellen? Die Einführung von Studiengebühren, der flächendeckende Aufbau eines Bildungskredit- und Stipendiensystems und die steuerliche Vergünstigung von Spenden könnten insgesamt zur Steigerung der gesamten Bildungsausgaben aus öffentlichen und privaten Finanzierungsquellen beitragen. Mitunter sind jedoch auch Substitutionseffekte denkbar, wie sie vor allem im tertiären Bildungsbereich in den USA, Südkorea oder Kanada zu beobachten sind.

Mit diesem Ausblick auf die zukünftige Entwicklung der Bildungsausgaben ist eher Skepsis angebracht. So ist zu erwarten, dass es weniger zu einer verbesserten finanziellen Ausstattung der Bildungswesen in den OECD-Staaten kommt, als vielmehr zu einer Stagnation oder gar zur Abnahme der öffentlichen Bildungsausgaben.

6 Anhang

6.1 Ausgabengrößen im intranationalen Vergleich der Schweiz

Tabelle 6.1.1: Finanzmittel der Schweizer Universitäten im Jahr 2002

| | Gesamtbudget (in Mio. CHF) | Pro Studierender |
|-------------------|----------------------------|------------------|
| ETHZ | 935,7 | 76,4 |
| Zürich | 854,7 | 38,2 |
| Genf | 610,9 | 43,3 |
| Bern | 535,4 | 46,0 |
| EPFL | 473,4 | 82,9 |
| Lausanne | 349,2 | 34,4 |
| Basel | 242,2 | 30,1 |
| Freiburg | 193,8 | 20,1 |
| St. Gallen | 130,6 | 26,6 |
| Neuenburg | 120,9 | 37,2 |
| USI | 42,3 | 25,8 |
| Neuenburg | 18,5 | 25,7 |

Quelle: Statistisches Taschenbuch 2003

Tabelle 6.1.2: Finanzierungsquellen für die Fachhochschulen, Universitäten und die Eidgenössischen Technischen Hochschulen (2002)

| Finanzierungsquelle | Universitäten und Fachhochschulen (in CHF) | Ohne Eidgenössischen Technischen Hochschulen (in CHF) |
|---------------------------|--|---|
| Hochschulen | 280.365.000 6 % | 243.344.000 8 % |
| Standortkanton | 1.355.211.000 30 % | 1.345.370.000 44 % |
| Anderer Kanton | 621.794.000 8 % | 610.655.000 12 % |
| Bund | 1.547.011.000 34 % | 416.780.000 14 % |
| Nationalfonds | 302.610.000 7 % | 238.791.000 8 % |
| Übrige Drittmittel | 656.506.000 15 % | 457.278.000 15 % |
| Summe | 4.763.497.000 100 % | 3.312.218.000 100 % |

Quelle: Bundesamt für Statistik

Tabelle 6.1.3: Die intranationale Verteilung der öffentlichen Bildungsausgaben in verschiedenen Messgrößen für das Jahr 2002

| | in Prozent des kantonalen Volkseinkommens | | pro Kopf (in Franken) | | pro Schüler (in Franken) | | pro Schüler in Relation zum kantonalen Volkseinkommen pro Kopf | |
|----|---|-----|------------------------|--------|--------------------------|-------|--|------|
| | | | | | | | | |
| 1 | Jura | 7,6 | Basel-Stadt | 4176,7 | Basel-Stadt | 24256 | Thurgau | 38,3 |
| 2 | Tessin | 7,5 | Genf | 3903,5 | Genf | 20407 | Obwalden | 37,3 |
| 3 | Freiburg | 7,5 | Zug | 3629,4 | Zug | 20393 | Jura | 36,9 |
| 4 | Genf | 7,5 | Zürich | 3301,1 | Zürich | 19065 | Freiburg | 36,7 |
| 5 | Obwalden | 7,1 | Basel-Land | 3036,7 | Basel-Land | 18271 | Neuchâtel | 35,7 |
| 6 | Neuchâtel | 7,1 | Neuchâtel | 2995,1 | Nidwalden | 17324 | Genf | 35,5 |
| 7 | Luzern | 7,0 | St. Gallen | 2985,5 | Neuchâtel | 16625 | Bern | 33,9 |
| 8 | St. Gallen | 6,9 | Luzern | 2908,4 | Uri | 16151 | Uri | 32,9 |
| 9 | Valais | 6,5 | Freiburg | 2905,5 | Bern | 16008 | Solothurn | 32,6 |
| 10 | Appenzell-Innerrhoden | 6,4 | Vaud | 2872,2 | Solothurn | 15615 | Appenzell-Innerrhoden | 32,3 |
| 11 | Bern | 6,2 | Nidwalden | 2855,5 | Freiburg | 15605 | Basel-Land | 32,3 |
| 12 | Graubünden | 6,2 | Thurgau | 2787,7 | Thurgau | 15578 | Graubünden | 32,3 |
| 13 | Solothurn | 6,0 | Aargau | 2779,9 | Graubünden | 15203 | Valais | 31,9 |
| 14 | Basel-Land | 5,9 | Jura | 2740,0 | Vaud | 15125 | Luzern | 31,5 |
| 15 | Vaud | 5,9 | Graubünden | 2675,2 | Aargau | 15116 | St. Gallen | 31,5 |
| 16 | Uri | 5,9 | Uri | 2668,7 | Obwalden | 15012 | Basel-Stadt | 30,6 |
| 17 | Basel-Stadt | 5,8 | Appenzell-Ausserrhoden | 2666,5 | St. Gallen | 14709 | Appenzell-Ausserrhoden | 30,3 |
| 18 | Aargau | 5,8 | Solothurn | 2642,7 | Jura | 14617 | Tessin | 30,2 |
| 19 | Appenzell-Ausserrhoden | 5,7 | Bern | 2639,5 | Appenzell-Innerrhoden | 14599 | Vaud | 29,4 |
| 20 | Thurgau | 5,5 | Obwalden | 2606,4 | Appenzell-Ausserrhoden | 14507 | Aargau | 28,8 |
| 21 | Zürich | 5,4 | Glarus | 2590,5 | Tessin | 14413 | Zürich | 28,6 |
| 22 | Nidwalden | 5,0 | Appenzell-Innerrhoden | 2496,0 | Schwyz | 14345 | Nidwalden | 27,6 |
| 23 | Glarus | 4,9 | Schaffhausen | 2473,1 | Glarus | 14344 | Schwyz | 26,1 |
| 24 | Schaffhausen | 4,9 | Schwyz | 2457,4 | Luzern | 14262 | Glarus | 25,3 |
| 25 | Schwyz | 4,8 | Valais | 2402,9 | Schaffhausen | 14120 | Schaffhausen | 25,2 |
| 26 | Zug | 4,7 | Tessin | 2388,3 | Valais | 13876 | Zug | 24,5 |

Quelle: EDK, Öffentliche Finanzen der Schweiz.

Tabelle 6.1.4: Der Anteil der laufenden und investitiven Ausgaben an den öffentlichen Bildungsausgaben für das Jahr 2001

| Kanton | Anteil der Lehrervergütung an den laufenden Ausgaben | Anteil Personalkosten an den laufenden Ausgaben (Lehrkräfte + übriges Personal) | Anteil der Sachausgaben an den laufenden Ausgaben | Anteil der Investitionsausgaben an den öffentlichen Bildungsausgaben |
|------------------------|--|---|---|--|
| Neuchâtel | 67,9 | 82,0 | 12,9 | 9,0 |
| Genf | 61,5 | 81,3 | 13,1 | 7,9 |
| Luzern | 62,5 | 78,7 | 12,9 | 6,8 |
| Vaud | 64,1 | 78,2 | 12,8 | 12,1 |
| Freiburg | 62,2 | 77,5 | 19,0 | 9,9 |
| St. Gallen | 62,3 | 76,2 | 18,0 | 7,5 |
| Basel-Stadt | 49,4 | 75,1 | 22,7 | 4,4 |
| Tessin | 62,2 | 74,5 | 13,7 | 8,7 |
| Bern | 61,2 | 74,5 | 14,1 | 5,8 |
| Zürich | 59,1 | 74,5 | 17,4 | 10,0 |
| Valais | 62,1 | 73,1 | 12,1 | 9,0 |
| Schaffhausen | 62,2 | 72,9 | 10,5 | 12,9 |
| Nidwalden | 59,1 | 71,1 | 12,9 | 11,4 |
| Glarus | 58,9 | 70,3 | 8,5 | 13,4 |
| Solothurn | 61,5 | 70,1 | 16,8 | 4,0 |
| Aargau | 58,7 | 70,1 | 11,0 | 9,0 |
| Appenzell-Ausserrhoden | 57,9 | 69,5 | 10,8 | 8,8 |
| Zuz | 59,0 | 69,3 | 12,6 | 21,6 |
| Schwyz | 57,7 | 68,0 | 12,9 | 7,0 |
| Thurgau | 55,9 | 67,4 | 14,8 | 13,1 |
| Jura | 57,8 | 66,8 | 9,6 | 5,6 |
| Uri | 56,9 | 66,6 | 10,6 | 2,5 |
| Basel-Land | 59,1 | 66,3 | 9,9 | 3,2 |
| Obwalden | 54,3 | 63,9 | 11,8 | 6,7 |
| Graubünden | 49,0 | 59,4 | 11,5 | 10,0 |
| Appenzell-Innerroden | 49,7 | 58,4 | 23,9 | 0,3 |
| Schweiz | 60,1 | 74,2 | 14,6 | 8,7 |

Quelle: Bundesamt für Statistik.

6.2 Ausgabengrößen im internationalen Vergleich

Tabelle 6.2.1: Öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Prozent des BIP (2002)

| | Alle Bildungsbereiche | | | Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht tertiärer Bereich | | | Tertiärbereich | | |
|-----------------------|-----------------------|--------|--------|---|--------|--------|------------------|--------|--------|
| | Öffentlich | Privat | Gesamt | Öffentlich | Privat | Gesamt | Öffentlich | Privat | Gesamt |
| Australien | 4,4 | 1,5 | 6,0 | 3,6 | ,7 | 4,2 | ,8 | ,8 | 1,6 |
| Österreich | 5,4 | ,3 | 5,7 | 3,7 | ,1 | 3,8 | 1,1 | ,0 | 1,1 |
| Belgien | 6,1 | ,3 | 6,4 | 4,1 | ,2 | 4,3 | 1,2 | ,1 | 1,4 |
| Kanada | 4,9 | 1,3 | 6,1 | 3,1 | k.A. | k.A. | 1,9 | k.A. | k.A. |
| Tschechien | 4,2 | ,2 | 4,4 | 2,8 | ,1 | 2,9 | ,8 | ,1 | ,9 |
| Dänemark | 6,8 | ,3 | 7,1 | 4,1 | ,1 | 4,2 | 1,9 | ,0 | 1,9 |
| Finnland | 5,8 | ,1 | 6,0 | 3,8 | ,1 | 3,9 | 1,7 | ,1 | 1,8 |
| Frankreich | 5,7 | ,4 | 6,1 | 4,0 | ,2 | 4,2 | 1,0 | ,1 | 1,1 |
| Deutschland | 4,4 | ,9 | 5,3 | 3,0 | ,7 | 3,6 | 1,0 | ,1 | 1,1 |
| Griechenland | 3,9 | ,2 | 4,1 | 2,5 | ,2 | 2,7 | 1,2 | ,0 | 1,2 |
| Ungarn | 5,0 | ,6 | 5,6 | 3,1 | ,2 | 3,3 | 1,0 | ,3 | 1,2 |
| Irland | 4,1 | ,3 | 4,1 | 3,0 | ,1 | 3,1 | 1,1 | ,2 | 1,3 |
| Italien | 4,6 | ,3 | 4,9 | 3,4 | ,1 | 3,5 | ,8 | ,2 | ,9 |
| Japan | 3,5 | 1,2 | 4,7 | 2,7 | ,2 | 3,0 | ,4 | ,6 | 1,1 |
| Südkorea | 4,2 | 2,9 | 7,1 | 3,3 | ,9 | 4,1 | ,3 | 1,9 | 2,2 |
| Mexiko | 5,1 | 1,1 | 6,3 | 3,5 | ,7 | 4,1 | 1,0 | ,4 | 1,4 |
| Niederlande | 4,6 | ,5 | 5,1 | 3,3 | ,2 | 3,4 | 1,0 | ,3 | 1,3 |
| Neuseeland | 5,6 | 1,2 | 6,8 | 4,4 | ,5 | 4,9 | ,9 | ,6 | 1,5 |
| Norwegen | 6,7 | ,3 | 6,9 | 4,2 | ,1 | 4,3 | 1,4 | ,1 | 1,5 |
| Polen | 5,5 | ,7 | 6,1 | 4,0 | ,1 | 4,1 | 1,1 | ,5 | 1,5 |
| Portugal | 5,7 | ,1 | 5,8 | 4,2 | ,0 | 4,2 | ,9 | ,1 | 1,0 |
| Slowakei | 4,0 | ,2 | 4,2 | 2,7 | ,1 | 2,8 | ,7 | ,1 | ,9 |
| Spanien | 4,3 | ,5 | 4,9 | 2,9 | ,2 | 3,2 | 1,0 | ,3 | 1,2 |
| Schweden | 6,7 | ,2 | 6,9 | 4,6 | ,0 | 4,6 | 1,6 | ,2 | 1,8 |
| Schweiz | 5,7 | ,5 | 6,2 | 4,0 | ,6 | 4,6 | 1,4 | k.A. | k.A. |
| Türkei | 3,4 | ,4 | 3,8 | 2,3 | ,3 | 2,6 | 1,0 | ,1 | 1,2 |
| Großbritannien | 5,0 | ,9 | 5,9 | 3,7 | ,6 | 4,3 | ,8 | ,3 | 1,1 |
| USA | 5,3 | 1,9 | 7,2 | 3,8 | ,3 | 4,1 | 1,2 | 1,4 | 2,6 |
| OECD-Durchschnitt | 4,9 | 1,2 | 6,1 | 3,5 | 0,3 | 3,8 | 1,1 | 3,4 | 1,4 |
| Rangplatz der Schweiz | 8 | 8 | 14 | 9 | 7 | 3 | 4 (mit Norwegen) | k.A. | k.A. |

Quelle: OECD (2005): Education at a Glance, Paris. Anmerkung: für Kanada beziehen sich die Angaben auf das Jahr 2001.

Tabelle 6.2.2: Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler und pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf (2002)

| | Ausgaben pro Schüler | | | | Ausgaben pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf | | | |
|-----------------------|----------------------|---------------|-----------------|----------------|---|---------------|------------------|----------------|
| | Gesamt | Primarbereich | Sekundarbereich | Tertiärbereich | Gesamt | Primarbereich | Sekundarbereich | Tertiärbereich |
| Australien | 7.209 | 5.169 | 7.375 | 12.416 | 26 | 19 | 27 | 45 |
| Österreich | 8.943 | 7.015 | 8.887 | 12.448 | 30 | 23 | 30 | 41 |
| Belgien | 7.933 | 5.665 | 8.272 | 12.019 | 28 | 20 | 29 | 42 |
| Kanada | k.A. | k.A. | k.A. | k.A. | k.A. | k.A. | k.A. | k.A. |
| Tschechien | 3.449 | 2.077 | 3.628 | 6.236 | 21 | 13 | 22 | 38 |
| Dänemark | 9.261 | 7.727 | 8.003 | 15.183 | 31 | 26 | 27 | 51 |
| Finnland | 7.304 | 5.087 | 7.121 | 11.768 | 26 | 18 | 26 | 42 |
| Frankreich | 7.467 | 5.033 | 8.472 | 9.276 | 27 | 18 | 31 | 34 |
| Deutschland | 7.129 | 4.537 | 7.025 | 10.999 | 27 | 17 | 26 | 41 |
| Griechenland | 4.136 | 3.803 | 4.058 | 4.731 | 22 | 20 | 21 | 25 |
| Ungarn | 3.872 | 3.016 | 3.184 | 8.205 | 27 | 21 | 22 | 57 |
| Irland | 5.711 | 4.180 | 5.725 | 9.809 | 18 | 13 | 18 | 30 |
| Italien | 7.708 | 7.231 | 7.568 | 8.636 | 29 | 27 | 29 | 33 |
| Japan | 7.438 | 6.117 | 6.952 | 11.716 | 27 | 22 | 26 | 43 |
| Südkorea | 5.053 | 3.553 | 5.882 | 6.047 | 27 | 19 | 32 | 33 |
| Mexiko | 1.950 | 1.467 | 1.768 | 6.074 | 21 | 16 | 19 | 65 |
| Niederlande | 7.241 | 5.558 | 6.823 | 13.101 | 24 | 19 | 23 | 44 |
| Neuseeland | k.A. | 4.536 | 5.698 | k.A. | k.A. | 20 | 26 | k.A. |
| Norwegen | 9.560 | 7.508 | 10.154 | 13.739 | 26 | 20 | 28 | 37 |
| Polen | 2.962 | 2.585 | k.A. | 4.834 | 26 | 23 | k.A. | 43 |
| Portugal | 6.080 | 4.940 | 6.921 | 6.960 | 32 | 26 | 37 | 37 |
| Slowakei | 2.300 | 1.471 | 2.193 | 4.756 | 18 | 12 | 17 | 38 |
| Spanien | 5.914 | 4.592 | 6.010 | 8.020 | 25 | 20 | 26 | 35 |
| Schweden | 8.520 | 7.143 | 7.400 | 15.715 | 30 | 25 | 26 | 56 |
| Schweiz | 11.334 | 7.776 | 11.900 | 23.714 | 35 | 24 | 37 | 73 |
| Türkei | k.A. | k.A. | k.A. | k.A. | k.A. | k.A. | k.A. | k.A. |
| Großbritannien | 6.691 | 5.150 | 6.505 | 11.822 | 23 | 18 | 23 | 41 |
| USA | 11.152 | 8.049 | 9.098 | 20.545 | 31 | 22 | 25 | 57 |
| OECD-Durchschnitt | 7.343 | 5.273 | 6.992 | 13.343 | 26 | 20 | 26 | 43 |
| Rangplatz der Schweiz | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 (mit Portugal) | 1 |

Quelle: OECD (2005): Education at a Glance, Paris.

Tabelle 6.2.3: Die Ausgaben für die Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien 2002

| | Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich | | | | Tertiärbildung | | | |
|-----------------------|--|----------------------|------------------------------------|--------------------------|--------------------------------|----------------------|------------------------------------|--------------------------|
| | Prozentsatz der Gesamtausgaben | | Prozentsatz der laufenden Ausgaben | | Prozentsatz der Gesamtausgaben | | Prozentsatz der laufenden Ausgaben | |
| | Laufende Ausgaben | Investitionsausgaben | Vergütung der Beschäftigten | andere laufende Ausgaben | Laufende Ausgaben | Investitionsausgaben | Vergütung der Beschäftigten | andere laufende Ausgaben |
| Australien | 92,0 | 8,0 | 59,8 | 23,3 | 90,4 | 9,6 | 32,0 | 40,4 |
| Österreich | 95,9 | 4,1 | 70,3 | 21,6 | 95,0 | 5,0 | 42,9 | 37,5 |
| Belgien | 98,0 | 2,0 | 70,3 | 11,8 | 97,1 | 2,9 | 56,3 | 27,9 |
| Kanada | k.A. | k.A. | k.A. | k.A. | k.A. | k.A. | k.A. | k.A. |
| Tschechien | 89,8 | 10,2 | 51,1 | 32,1 | 88,3 | 11,7 | 27,7 | 51,7 |
| Dänemark | 92,0 | 8,0 | 51,9 | 21,8 | 94,3 | 5,7 | 52,1 | 22,8 |
| Finnland | 90,1 | 9,9 | 54,1 | 34,1 | 94,7 | 5,3 | 34,7 | 38,2 |
| Frankreich | 91,7 | 8,3 | k.A. | 21,0 | 89,8 | 10,2 | k.A. | 29,9 |
| Deutschland | 92,3 | 7,7 | k.A. | 14,6 | 90,3 | 9,7 | k.A. | 28,1 |
| Griechenland | 93,5 | 6,5 | k.A. | 8,0 | 59,9 | 40,1 | k.A. | 53,3 |
| Ungarn | 92,2 | 7,8 | k.A. | 22,4 | 82,7 | 17,3 | k.A. | 34,3 |
| Irland | 90,4 | 9,6 | 78,3 | 14,1 | 86,9 | 13,1 | 45,4 | 31,7 |
| Italien | 94,1 | 5,9 | 65,6 | 18,5 | 83,4 | 16,6 | 42,4 | 36,9 |
| Japan | 89,2 | 10,8 | k.A. | 12,3 | 84,3 | 15,7 | k.A. | 31,8 |
| Südkorea | 82,7 | 17,3 | 63,3 | 27,8 | 78,8 | 21,2 | 38,7 | 48,8 |
| Mexiko | 97,3 | 2,7 | 82,4 | 5,6 | 97,3 | 2,7 | 59,0 | 22,7 |
| Niederlande | 94,6 | 5,5 | k.A. | 23,3 | 95,1 | 4,9 | k.A. | 24,8 |
| Neuseeland | k.A. | k.A. | k.A. | k.A. | k.A. | 9,8 | k.A. | k.A. |
| Norwegen | 89,0 | 11,0 | k.A. | 19,6 | 90,2 | 5,1 | k.A. | 37,3 |
| Polen | 92,7 | 7,3 | k.A. | 29,0 | 94,9 | 11,5 | k.A. | 42,5 |
| Portugal | 96,6 | 3,4 | k.A. | 3,3 | 88,5 | 9,9 | k.A. | 9,7 |
| Slowakei | 95,1 | 5,0 | 61,5 | 24,9 | 90,1 | 18,8 | 31,9 | 43,9 |
| Spanien | 92,7 | 7,4 | 75,2 | 15,4 | 81,2 | k.A. | 57,6 | 21,1 |
| Schweden | 92,7 | 7,3 | 50,7 | 32,2 | k.A. | k.A. | k.A. | 41,3 |
| Schweiz | 90,0 | 10,0 | 71,6 | 15,2 | 89,3 | 10,7 | 53,9 | 22,8 |
| Türkei | 93,5 | 6,5 | k.A. | 4,5 | 78,0 | 22,0 | | 29,0 |
| Großbritannien | 91,4 | 8,6 | 53,2 | 25,0 | 95,7 | 4,3 | 32,7 | 42,3 |
| USA | 88,1 | 11,9 | 55,5 | 18,9 | 90,8 | 9,2 | 27,0 | 43,9 |
| OECD-Durchschnitt | 91,8 | 8,2 | 64,1 | 19,0 | 88,4 | 11,6 | 42,3 | 33,9 |
| Rangplatz der Schweiz | 21 | 6 | 4 | 18 | 15 | 11 | 4 | 22 |

Quelle: OECD (2005): Education at a Glance, Paris.

Tabelle 6.2.4: Die Lehrergehälter für das Jahr 2002

| | Primarbereich | | Sekundarbereich I | | Sekundarbereich II | |
|-----------------------|-----------------|---------------------------------------|-------------------|---------------------------------------|--------------------|---------------------------------------|
| | Einstiegsgehalt | Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung | Einstiegsgehalt | Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung | Einstiegsgehalt | Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung |
| Australien | 2.8642 | 42.057 | 28.865 | 42.078 | 28.865 | 42.078 |
| Österreich | 2.4475 | 32.384 | 25.439 | 34.666 | 25.776 | 35.670 |
| Belgien ¹ | 2.5684 | 35.474 | 25.995 | 36.690 | 32.395 | 47.193 |
| Kanada | k.A. | k.A. | k.A. | k.A. | k.A. | k.A. |
| Tschechien | 13.808 | 18.265 | 13.808 | 18.265 | 16.817 | 20.259 |
| Dänemark | 32.939 | 37.076 | 32.939 | 37.076 | 32.331 | 45.425 |
| Finnland | 27.023 | 31.785 | 30.336 | 36.444 | 34.374 | 42.139 |
| Frankreich | 23.106 | 31.082 | 25.564 | 33.540 | 26.035 | 34.010 |
| Deutschland | 38.216 | 46.223 | 39.650 | 48.804 | 42.881 | 52.570 |
| Griechenland | 22.990 | 28.006 | 22.990 | 28.006 | 22.990 | 28.006 |
| Ungarn | 11.701 | 14.923 | 11.701 | 14.923 | 13.286 | 18.463 |
| Irland | 24.458 | 40.514 | 25.295 | 40.514 | 25.295 | 40.514 |
| Italien | 23.751 | 28.731 | 25.602 | 31.304 | 25.602 | 32.186 |
| Japan | 24.514 | 45.515 | 24.514 | 45.515 | 24.514 | 45.543 |
| Südkorea | 27.214 | 46.640 | 27.092 | 46.518 | 27.092 | 46.518 |
| Mexiko | 12.688 | 16.720 | 16.268 | 21.242 | k.A. | k.A. |
| Niederlande | 30.071 | 39.108 | 31.188 | 43.054 | 31.492 | 57.647 |
| Neuseeland | 18.132 | 35.078 | 18.132 | 35.078 | 18.132 | 35.078 |
| Norwegen | 29.719 | 35.541 | 29.719 | 35.541 | 29.719 | 35.541 |
| Polen | 6.257 | 9462 | 6.257 | 9462 | 6.257 | 9462 |
| Portugal | 20.150 | 33.815 | 20.150 | 33.815 | 20.450 | 33.815 |
| Slowakei | 5.771 | 7.309 | 5.771 | 7.309 | 5.771 | 7.309 |
| Spanien | 29.973 | 34.890 | 33.702 | 39.019 | 34.614 | 40.231 |
| Schweden | 24.488 | 28.743 | 25.278 | 29.617 | 26.278 | 30.934 |
| Schweiz | 37.544 | 49.932 | 44.563 | 58.520 | 52.572 | 67.355 |
| Türkei | 12.903 | 14.580 | k.A. | k.A. | 11.952 | 13.630 |
| Großbritannien | 28.608 | 41.807 | 28.608 | 41.807 | 28.608 | 41.807 |
| USA | 30.339 | 43.999 | 30.352 | 43.999 | 30.471 | 44.120 |
| OECD-Durchschnitt | 24.287 | 33.336 | 26.241 | 35.876 | 27.455 | 38.317 |
| Rangplatz der Schweiz | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Quelle: OECD (2004): Education at a Glance, Paris. Anmerkung: gesetzliches bzw. vertraglich vereinbartes Jahresgehalt an öffentlichen Bildungseinrichtungen. Angaben der Lehrergehälter in US-Dollar und kaufkraftbereinigt. ¹ Daten für Belgien beziehen sich auf den französischsprachigen Teil.

Tabelle 6.2.5: Die Anzahl der Schüler pro Computer (2003) und die durchschnittliche Klassengröße (2002)

| | Schulische Computernutzung | Durchschnittliche Klassengröße in öffentlichen und privaten Einrichtungen | |
|-----------------------|----------------------------|---|-------------------|
| | | Primarbereich | Sekundarbereich I |
| Australien | 58 | 23,8 | 24,7 |
| Österreich | 50 | 20,1 | 24,0 |
| Belgien ¹ | 24 | 20,3 | 21,5 |
| Kanada ³ | 39 | k.A. | k.A. |
| Tschechien | 38 | 20,8 | 23,2 |
| Dänemark | 65 | 19,4 | 19,2 |
| Finnland ² | 35 | k.A. | 19,9 |
| Frankreich | k.A. | 22,6 | 24,2 |
| Deutschland | 21 | 22,0 | 24,7 |
| Griechenland | 41 | 17,2 | 22,8 |
| Ungarn | 77 | 20,4 | 21,6 |
| Irland ³ | 22 | k.A. | k.A. |
| Italien | 46 | 18,1 | 20,9 |
| Japan | 22 | 28,6 | 34,0 |
| Südkorea | 25 | 34,7 | 35,2 |
| Mexiko | 42 | 20,2 | 30,0 |
| Niederlande | k.A. | 22,2 | k.A. |
| Neuseeland | 42 | k.A. | k.A. |
| Norwegen | k.A. | k.A. | k.A. |
| Polen | 43 | 20,6 | 24,3 |
| Portugal | 32 | 18,9 | 22,3 |
| Slowakei | 33 | 20,2 | 23,0 |
| Spanien | k.A. | 20,8 | 24,5 |
| Schweden | 46 | k.A. | k.A. |
| Schweiz | 28 | 19,3 | 18,7 |
| Türkei | 26 | 26,7 | k.A. |
| Großbritannien | 69 | 26,0 | 24,2 |
| USA | 41 | 21,7 | 22,6 |
| OECD-Durchschnitt | 39 | 21,6 | 23,9 |
| Rangplatz der Schweiz | 18 | 6 | 2 |

¹Daten für Belgien beziehen sich auf den französischsprachigen Teil; ²Daten für Finnland aus dem Jahr 2000; ³Daten für Irland und Kanada aus dem Jahr 2001. Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge; Deutsches PIS-Konsortium 2003.

6.3 Bivariate Analysen im interkantonalen und internationalen Vergleich

Tabelle 6.3.1: Determinanten der öffentlichen Bildungsausgaben im Vergleich der Schweizer Kantone, bivariate Zusammenhänge (Durchschnitt 1990-2002)

| unabhängige Variable \ abhängige Variablen | in Prozent des kantonalen Volkseinkommens (1980-2002) | in Prozent des kantonalen Volkseinkommens (1991-2002) | Pro Schüler (1980-2002) | Pro Schüler in Relation zum kantonalen Volkseinkommen pro Kopf (1980-2002) |
|---|---|---|-------------------------|--|
| Politikerbe | | | | |
| Bildungsausgaben des Vorjahres | 0.999 | 0.999 | 0.972 | 0.999 |
| Staat-Markt-Arbeitsbeziehung | | | | |
| Sozialleistungsquote | 0.724 | 0.719 | 0.389 | 0.468 |
| Sozioökonomische Faktoren | | | | |
| Kantonales Volkseinkommen pro Kopf | -0.415 | -0.554 | 0.724 | -0.561 |
| Wirtschaftswachstum | -0.006 | 0.408 | 0.395 | -0.020 |
| Industriebeschäftigung | -0.361 | -0.303 | -0.562 | -0.296 |
| Urbanitätsgrad | 0.093 | 0.018 | 0.657 | -0.089 |
| Demographische Faktoren | | | | |
| Anteil der 5-29-Jährigen | -0.010 | 0.033 | -0.552 | 0.005 |
| Anteil der Über-65-Jährigen | -0.162 | 0.110 | -0.092 | -0.173 |
| Studierendenquote | 0.483 | 0.497 | 0.764 | 0.302 |
| Machtressourcen | | | | |
| Frauenerwerbsquote | -0.221 | -0.468 | 0.454 | -0.098 |
| Parteieneffekte | | | | |
| Regierungsbeteiligung säkular-konservative Parteien | -0.033 | -0.141 | 0.340 | 0.142 |
| Regierungsbeteiligung sozialdemokratische Parteien | 0.213 | 0.178 | 0.340 | 0.123 |
| Regierungsbeteiligung christdemokratische Parteien | 0.019 | 0.107 | -0.384 | 0.003 |
| Regierungsbeteiligung liberale Parteien | -0.299 | -0.265 | 0.008 | -0.346 |
| Regierungsbeteiligung grüne Parteien | -0.006 | -0.164 | 0.490 | -0.004 |
| Regierungsbeteiligung kommunistische Parteien | 0.553 | 0.456 | 0.221 | 0.238 |
| Finanzierungsbedingungen | | | | |
| Finanzstärke | -0.362 | -0.451 | 0.758 | -0.469 |
| Finanzausgleichswirkung | 0.450 | 0.533 | -0.649 | 0.568 |
| Steuerquote | 0.825 | 0.807 | 0.374 | 0.556 |
| Bundesbeiträge | 0.691 | 0.748 | 0.282 | 0.561 |
| Zinslastquote | 0.232 | 0.386 | 0.082 | 0.441 |
| Unikanton | 0.580 | 2.545 | 0.434 | 0.322 |

| Politisch-institutionelle Faktoren | | | | |
|--|--------|--------|--------|--------|
| Dezentalisierungsgrad | -0.086 | 0.036 | -0.604 | -0.127 |
| Autonomieindex | -0.782 | -0.745 | -0.307 | -0.640 |
| Anteil Gemeindeausgaben an Kantonsausgaben für Bildung | -0.444 | -0.353 | -0.569 | -0.203 |
| Direktdemokratisch-dezentralisierter Demokratiety | 0.164 | 0.138 | 0.188 | 0.182 |
| Zentralisierter-repräsentativer Demokratiety | 0.343 | 0.356 | -0.230 | 0.015 |
| Dummy Finanzreferendum | -0.159 | -0.117 | -0.483 | 0.006 |
| Anzahl kantonaler Finanzreferenden | 0.280 | 0.228 | 0.635 | 0.250 |
| Anzahl kantonaler Abstimmungen in der Bildungspolitik | -0.240 | -0.419 | 0.163 | -0.105 |
| Offenheit gegenüber direktdemokratischen Instrumenten | -0.713 | -0.673 | -0.341 | -0.491 |
| Konkordanzgrad | -0.245 | -0.190 | -0.361 | -0.348 |
| Soziokulturelle Faktoren | | | | |
| Französischsprachige Kantone | 0.505 | 0.484 | 0.350 | 0.545 |
| Deutschsprachige Kantone | -0.730 | -0.720 | -0.107 | -0.580 |
| Schwäche katholisch-konservativer Kreise | 0.213 | 0.215 | 0.357 | 0.285 |
| Anteil der katholischen Bevölkerung | 0.194 | 0.217 | -0.362 | 0.039 |

Tabelle 6.3.2: Determinanten der öffentlichen Bildungsausgaben im Vergleich der 28-OECD-Staaten, bivariate Zusammenhänge (Durchschnitt 1990-2002)

| Abhängige Variable \ Unabhängige Variablen | in % des BIP | pro Schüler | pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf |
|--|--------------|-------------|--|
| Politikerbe | | | |
| Bildungsausgaben $t-1$ | 0.999 | 0,999 | 0,999 |
| Sozioökonomische Variablen | | | |
| Anteil der 5-29-Jährigen | -0.497 | -0,713 | -0,637 |
| Anteil der Über-65-Jährigen | 0.322 | 0,579 | 0,526 |
| BIP pro Kopf | 0.449 | 0,851 | 0,211 |
| Wirtschaftswachstum | -0.202 | -0,472 | -0,312 |
| Industriebeschäftigung | -0.179 | -0,191 | 0,345 |
| Anteil der Schüler an den 5-29-Jährigen | 0.549 | 0,492 | 0,085 |
| Katholikenanteil (Castles-Dummy) | -0.016 | -0,287 | 0,208 |
| Anteil der Protestanten an der Bevölkerung um 1900 | 0.658 | 0,649 | 0,464 |
| Anteil der Katholiken an der Bevölkerung um 1900 | -0.016 | -0,175 | 0,182 |

| Staat-Markt-Arbeitsteilung | | | |
|--|--------|--------|--------|
| Sozialleistungsquote | 0.674 | 0,634 | 0,719 |
| Staatsquote | 0.591 | 0,351 | 0,709 |
| Etatisierungsgrad | 0.523 | 0,299 | 0,676 |
| Private Bildungsausgabenquote | -0.262 | -0,185 | -0,409 |
| Schulische Berufsausbildung | 0.155 | -0,149 | 0,301 |
| Duale Berufsausbildung | -0.080 | 0,241 | 0,108 |
| Berufsausbildung in Unternehmen | -0.114 | -0,008 | -0,410 |
| Programmkonkurrenz | | | |
| Ausgaben für die Alterssicherung | 0.342 | 0,468 | 0,627 |
| Ausgaben für Familien | 0.634 | 0,433 | 0,563 |
| Ausgaben für die Alterssicherung und passive Arbeitsmarktpolitik | 0.428 | 0,478 | 0,589 |
| Ausgaben für Familien und aktive Arbeitsmarktpolitik | 0.676 | 0,498 | 0,547 |
| Zinslastquote | -0.289 | -0,225 | -0,181 |
| Staatsverschuldung | -0.101 | 0,227 | 0,038 |
| Finanzierungsbedingungen | | | |
| Steuerquote | 0.641 | 0.561 | 0.642 |
| Politisch-Institutionelle Faktoren | | | |
| Vetospielerindex | -0.041 | 0,239 | 0,309 |
| Föderalismus | 0.020 | 0,245 | -0,028 |
| Ausgabenanteil regionale Ebene | 0.237 | 0,396 | 0,114 |
| Ausgabenanteil lokale Ebene | 0.652 | 0,351 | 0,479 |
| Bildungsausgabenanteil regionale und lokale Ebene | 0.100 | 0,390 | -0,178 |
| Bildungsausgabenanteil lokale Ebene | 0.600 | 0,414 | 0,196 |
| Dezentralisierung Kooperativer Ansatz | 0.101 | 0,286 | 0,088 |
| Dezentralisierung Budgetregel | 0.440 | 0,073 | 0,485 |
| Dezentralisierung Begrenzte Finanzautonomie | -0.613 | -0,420 | -0,640 |
| Dezentralisierung Keine formelle Koordinierung | 0.082 | 0,223 | 0,134 |
| Dezentralisierung Verwaltungskontrollen | -0.147 | -0,309 | -0,277 |
| Konsensdemokratie | 0.411 | 0,687 | 0,513 |
| Machtressourcen | | | |
| Frauenerwerbsquote | 0.722 | 0,689 | 0,575 |
| Frauenerwerbsquote im Dienstleistungssektor | 0.716 | 0,438 | 0,680 |
| Niedriger gewerkschaftlicher Organisationsgrad | -0.123 | -0,350 | -0,129 |
| Mittlerer gewerkschaftlicher Organisationsgrad | -0.371 | -0,079 | -0,223 |
| Hoher gewerkschaftlicher Organisationsgrad | 0.671 | 0,543 | 0,471 |
| Parteiendifferenz | | | |
| Regierungsbeteiligung sozialdemokratischer Parteien | 0.352 | 0,259 | 0,262 |
| Regierungsbeteiligung christ- | -0.036 | 0,109 | 0,450 |

| | | | |
|--|--------|--------|--------|
| demokratischer Parteien | | | |
| Regierungsbeteiligung säkular-konservativer Parteien | -0.487 | -0,424 | -0,672 |
| Regierungsbeteiligung von Mitteparteien | 0.217 | 0,275 | -0,039 |
| Regierungsbeteiligung liberaler Parteien | 0.278 | 0,226 | 0,258 |
| Regierungsbeteiligung kommunistischer Parteien | 0.047 | -0,140 | 0,182 |
| Regierungsbeteiligung grüner Parteien | 0.055 | 0,182 | 0,112 |
| Interaktion Wirtschaftswachstum und Sozialdemokratie | 0.389 | 0,116 | 0,275 |
| Interaktion Wirtschaftswachstum und Christdemokraten | -0.081 | -0,119 | 0,274 |
| Interaktion Wirtschaftswachstum und Säkular-Konservative | -0.428 | -0,490 | -0,574 |
| Interaktion Wirtschaftswachstum und Mitteparteien | 0.124 | 0,221 | -0,092 |
| Interaktion Wirtschaftswachstum und Liberale | 0.141 | 0,056 | 0,158 |
| Internationale Hypothese | | | |
| Außenwirtschaftsquote | 0.167 | -0.020 | 0.239 |
| EU-Mitgliedschaft | 0.204 | 0,276 | 0,118 |
| EU-Mitgliedschaft Maastrichtkriterium | 0.056 | -0,081 | 0,291 |

6.4 Anmerkungen zur Modellspezifikation

Eine große Beliebtheit in der vergleichenden Politikwissenschaft findet die Verwendung von gepoolten Zeitreihenanalysen, die mittlerweile zum „Königsweg quantitativ-vergleichender Forschung“ avancierten (Kittel 2005: 96).²⁰⁰ Verwendet der Wissenschaftler ungeeignete Methoden, um seine Datenstruktur zu beschreiben, so erfährt er nach Schneider und Ruoff zwei Probleme, die die Autoren als „Fata Morgana- und das Vernebelungsproblem“ bezeichnen. Zum einen kann die gewählte Methode die Effekte einer Ursache überschätzen, so dass sich der Beobachter in falscher Sicherheit wiegt. Zum anderen können ungeeignete Methoden dazu führen, die Wirkungen systematisch zu unterschätzen (Schneider/Ruoff i.E.). Nicht nur sollte ein geschätzter Zusammenhang unverzerrt sein, sondern auch die Resultate sollen eine geringe Varianz aufweisen und sich damit als effizient erweisen (King/Keohane/Verba 1994). Vorteil des gepoolten Untersuchungsdesigns ist die Kombination von N-Fällen und T-Beobachtungseinheiten, die die Zahl der Beobachtungen erhöhen und damit das Problem des „small N, Large-T“-Problems, also kleiner Fallzahlen im Ländervergleich mildern können.²⁰¹ So scheint die Verbindung von Quer- und Längsschnitten die Probleme in der vergleichenden Politikwissenschaft in Form der limitierten Fallzahl in Querschnittsanalysen und dem Interesse an den dynamischen Komponenten entgegenzukommen (Kittel 1999: 227). Eine Stärke gepoolter Zeitreihen liegt in der Erhöhung der Freiheitsgrade, da bei zu kleinen Fallzahlen es nicht möglich ist, verlässliche Ergebnisse zu erhalten. Eine zu kleine Fallzahl setzt zudem dem Einbezug erklärender Variablen Grenzen, da ansonsten die Zahl der Freiheitsgrade zu stark sinken würde (Freitag 1999: 165; Backhaus et al. 2000: 61). In einem kombinierten Quer- und Längsschnittvergleich kann die Erklärungskraft der erklärenden Variablen gegeneinander getestet werden, indem die verschiedenen Zeitpunkte eines Falles mit der Zahl der Beobachtungen mul-

²⁰⁰ Mitunter gerät der Beobachter in „Argumentationsnotstand“, werden keine kombinierten Zeitreihen-Querschnittsanalysen verwendet (Kittel 2003: 390). In der Literatur werden verschiedene Bezeichnungen hierfür verwendet, so die Begriffe Panelregressionen, gepoolte Zeitreihenanalyse oder auch *pooled times-series cross-section analysis* (Kittel 2005: 97). Zur Methode der gepoolten Zeitserienanalysen vgl. Baltagi 2001, Beck 2001, Beck/Katz 1995, Hicks 1994, Kittel 1999, Maddala 1999, Stimson 1985, Wawro 2000, 2002.

²⁰¹ Panel-Designs aus Umfragen haben dagegen das Problem von Large-N, Small T, da sich solche Analysen in der Regel auf eine große Anzahl von Individuen über wenige Zeitpunkte beziehen. In der vorliegenden Arbeit könnte aufgrund des gewählten Untersuchungsdesigns nicht nur in einem Small-N, sondern auch in einem Small-T-Problem vorliegen, da die Daten der neuen OECD-Mitgliedstaaten erst ab Anfang oder sogar erst Mitte der 1990er Jahre verfügbar sind.

tipliziert werden, so dass durch die Erhöhung der Freiheitsgrade die simultane Schätzung einer Vielzahl von Variablen erfolgen kann.²⁰² Ein weiterer Vorteil gegenüber reinen Querschnittsvergleichen liegt in einem gepoolten Zeitreihendesign in der Berücksichtigung dynamischer Komponenten. Nach Kittel weisen die Zusammenhänge zwischen ökonomischen und politisch-institutionellen Variablen einen dynamischen Charakter auf, so dass durch das Poolen der Längs- und Querschnittsdimensionen Veränderungen im Zeitablauf einbezogen werden können (Kittel 1999: 227).²⁰³ Die gepoolten Zeitreihendesigns bieten den weiteren Vorteil, Multikollinearität zu verringern (Hsiao 2003: 3), da nach Podestà die Variabilität der Daten durch die Kombination von Raum und Zeit größer werden (Podestà 2002: 8).

Die genannten Vorteile haben dazu beigetragen, dass gepoolte Zeitreihendesigns in den letzten Jahren eine häufige Verwendung gefunden und zu großer Popularität gelangten. Wichtig hierbei ist es jedoch sich die Ursprünge dieser Technik zu vergegenwärtigen. Der Begriff der gepoolten Zeitreihen weist daraufhin, dass die Technik der simultanen Analyse von Beobachtungen zu verschiedenen Zeitpunkten aus der Ökonometrie übernommen wurde. Während die Ökonomen einzelne Zeitreihen analysieren und zur weiteren Analyse nebeneinander schalten, setzten Politikwissenschaftler zunächst bei der Untersuchung einzelner Querschnitte an. Die aus der Ökonometrie übernommen Analyseverfahren bergen jedoch einige Fallstricke, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll.²⁰⁴ Die Ökonometrie hat hierzu Korrekturverfahren entwickelt, die für die interessierenden Fragestellungen in der Politikwissenschaft nicht immer unproblematisch erscheinen. In den vergleichenden Sozialwissenschaften sind diese Korrekturverfahren nicht immer sinnvoll, da je nach Modellspezifikationen, die für die Korrekturverfahren notwendigen Annahmen nicht erfüllt werden können oder die Modellspezifikation sozialwissenschaftliche Fragestellungen nicht beantworten kann (Kittel 2005: 98). Die Beliebtheit des Designs der gepoolten Zeitserienanalysen hat zu einer heftigen Methodendiskussion geführt. Ein Fallstrick dieser Methode liegt darin begrün-

²⁰² In der vorliegenden Arbeit heißt das für den Pool der OECD-28-Länder mit dem Beobachtungszeitraum von 13 Jahren (1990-2002), dass sich die Beobachtungen von 28 auf 364 Beobachtungen erhöhen. Hierbei ist es nach Kittel wichtig zwischen der Anzahl der Fälle und der Anzahl der Beobachtungen zu unterscheiden, da durch das Poolen nicht die Zahl der Fälle vervielfacht wird, sondern lediglich die Zahl der Beobachtungen (Kittel 1999: 245).

²⁰³ So erlauben Panel-Modelle die Schätzung von Effekten teilkonstanter Variablen. Es kann Variablen geben, die im Querschnitt variieren, aber im Zeitverlauf konstant sind und andere Variablen sind im Querschnitt konstant, variieren aber im Zeitverlauf (Kittel 2005: 98).

²⁰⁴ Kittel bemerkt hier kritisch an, dass die Annahmen der ökonometrischen Modelle nicht immer ausreichend zur Kenntnis genommen wurden (Kittel 2003: 391).

det, dass wichtige Voraussetzungen des OLS-Schätzverfahrens verletzt werden („ordinary least squares“).²⁰⁵ Die OLS-Schätzung setzt dreierlei Annahmen voraus. Erstens ist die Varianz des Fehlerterms konstant (Homoskedastizität)²⁰⁶, wobei in sozialwissenschaftlichen Analysen verwendeten Indikatoren auf der Makroebene mit zunehmendem Niveau oft auch eine größere Varianz aufweisen (Podestà 2002: 10). Eine zweite Annahme ist, dass die Standardfehler der Untersuchungseinheiten unabhängig voneinander sind. Es kann jedoch zu einer Korrelation der Standardfehler der verschiedenen Untersuchungseinheiten durch den wechselseitigen Einfluss von politischen Entscheidungen oder wirtschaftlichen Rahmenbedingungen kommen (Autokorrelation im Querschnitt).²⁰⁷ Drittens kann eine serielle Autokorrelation auftreten, die faktisch in der Natur eines Quer-Längsschnittmodells liegt. Konkret handelt es sich um die Korrelationen der Residuen einer Untersuchungseinheit zwischen den verschiedenen Beobachtungzeitpunkten. Demnach korrelieren die Werte und auch Residuen einer Untersuchungseinheit eines Jahres mit den Werten und Residuen des Vorjahres und auch des Folgejahres. Werden diese Grundannahmen verletzt, können die OLS-Standardfehler systematisch unter- oder überschätzt werden und die Aussagen über die Signifikanz der Variablen sind dann nicht mehr zuverlässig (Gujarati 2002: 366). Die Koeffizienten bleiben zwar weiterhin konsistent (unbiased), doch die Schätzer sind damit ineffizient. Es gilt mit diesen Problemen umzugehen um ein gepooltes Zeitreihendesign gewinnbringend einzusetzen. In der Literatur werden hierzu verschiedenen Methoden und Ansätze diskutiert.

Die erste Generation von kombinierten Quer- und Längsschnittanalysen versuchte mit dem sogenannten Parks-Verfahren den genannten Problemen zu entgehen. Anstatt einer OLS-Regression wird hierbei eine GLS-Regression durchgeführt, in dem die Kovarianzmatrix der Standardfehler zur Korrektur ins Modell einbezogen werden („gene-

²⁰⁵ Vgl. Beck/Katz 1995: 636; Freitag 1999: 166; Kittel 1999: 228ff.; Podestà 2002: 10.

²⁰⁶ Heteroskedastizität ist ein Fachausdruck für das Vorhandensein heterogener Varianz des Störterms („error term“) in einem statistischen Erklärungsmodell. Die ungleiche Streuung der Residuen verletzt die für prüfstatische Zwecke erforderliche Homoskedastizität, d.h. konstante Varianz des Störterms über alle Beobachtungsfälle einer Messwertreihe hinweg. Heteroskedastizität hat zur Folge, dass die Schätzer zwar unverzerrt, aber nicht mehr effizient sind. Nichteffizienz hat dann zur Folge, dass die Standardfehler unterschätzt werden und die t-Statistik höher ausfällt (Wagschal 1999b: 239f.).

²⁰⁷ Autokorrelation ist der Fachausdruck für die Korrelation zwischen den in einer Zeitreihe geordneten Messwerten und den zeitverzögerten Werten dieser Messwertreihe. Konkret bedeutet dies, dass der Wert einer Periode t von dem Wert seiner Vorperiode $t-1$ abhängt. Die Konsequenz von Autokorrelation ist, dass die Signifikanz des Regressionskoeffizienten überschätzt wird (Wagschal 1999b: 235).

ralized least squares“).²⁰⁸ Nach Beck und Katz hat solch ein Vorgehen den Vorteil, effiziente Schätzer und konsistente Standardfehler zu erhalten. Das GLS-Verfahren birgt jedoch die Schwäche in sich, dass in der Realität die Kovarianzmatrix der Standardfehler nie bekannt ist. Mittels GLS werden daher nur die geschätzten Kovarianzen zur Korrektur der Residuen und nicht die wirklichen verwendet (Beck/Katz 1995: 636f.). Zudem führt das GLS-Schätzverfahren dazu, dass diejenigen unabhängigen Variablen, die am besten zu den Erwartungen passen höher gewichtet werden.²⁰⁹

In ihrem vielbeachteten Artikel schlugen Beck und Katz dagegen zur Korrektur der Heteroskedastizität und Autokorrelation das Verfahren der „Panel Corrected Standard Errors“ (PCSE), das fixed effects-Modelle und zeitverzögerte abhängige Variablen (sogenannte „lagged dependent variables“) verwendet und anders als beim GLS-Verfahren die Daten in ihrer Ursprungsform belässt. Idee dieses Verfahrens ist es, dass nach OLS zwar nach wie vor konsistente, wenn auch nicht mehr effiziente Schätzer resultieren. Durch die OLS-Residuen erhält man nach Beck und Katz eine zuverlässige Schätzung der Kovarianzmatrix, die anschließend zur Korrektur der Standardfehler verwendet werden kann (Beck/Katz 1995: 638). Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass die Daten zuvor von serieller Korrelation befreit werden, was durch den Einbezug einer zeitverzögerten Variablen oder mittels eines geschätzten Autokorrelationskoeffizienten korrigiert werden kann.

Gerade das von Beck und Katz vorgeschlagene Verfahren hat sich in der Literatur als Standard durchgesetzt und gilt bis in jüngster Zeit als der Königsweg, um Probleme gepoolter Zeitreihenanalysen zu lösen. Nach Wilson und Butler setzte sich der Beck-Katz-Standard derart durch, dass sie von einer „new orthodoxy for practioniers“ sprechen, die den beiden Autoren zufolge jedoch die Probleme der Autokorrelation oder Heterskedastizität nicht beheben können (Wilson/Butler 2004: 1).²¹⁰ Auch Maddala bemerkt hierzu kritisch, dass die Beck-Katzsche Herangehensweise die Hauptprobleme nicht lösen könne. Negativ äußert Maddala sogar: „The procedures of using OLS and reporting the “panel corrected” standard errors is sweeping the problems under the rug“

²⁰⁸ In der Matrix-Schreibweise bedeutet dies, dass in der Regressionsgleichung für β folgende Formel als die inverse Varianz-Kovarianz-Matrix eingesetzt wird: $\beta = (X'V^{-1}X)^{-1}(X'V^{-1}y)$.

²⁰⁹ In Monte Carlo Analysen konnten Beck und Katz zeigen, dass das GLS-Verfahren suboptimal ist und die Varianz der Schätzer um bis zu 300 Prozent in einem typischen Untersuchungsdesign unterschätzen kann (Beck/Katz 1995: 634ff.).

²¹⁰ Wilson und Butler nahmen an acht Studien aus bekannten Fachzeitschriften Modellspezifikationen vor und kamen mit alternativen Modellerklärungen zu anderen Ergebnissen, die sich von den Ergebnissen nach der Beck-Katz-Methode drastisch unterschieden (Wilson/Butler 2004).

(Maddala 1998: 61). Durch die Verwendung zeitverzögerter Variablen nach Beck und Katz wird die Autokorrelation zur Erklärung der abhängigen Größe eingesetzt und nicht mehr als Problem betrachtet. Wie Kittel und Winner ausführen konnten, ist solch ein Vorgehen jedoch mit einigen Schwächen behaftet (Kittel/Winner 2002: 18). Den Autoren zufolge kann die Verwendung einer zeitverzögerten Variablen dazu führen, dass zum einen die OLS-Schätzer nicht mehr unverzerrt und konsistent sind und andererseits über die hohe Korrelation mit der abhängigen Variablen ein weiterer Bias in das Modell eingefügt wird. Gerade die zeitverzögerte Variable enthält alle langfristigen Effekte in sich, so dass alle anderen unabhängigen Variablen vor allem die kurzfristige Veränderungen erklären müssen, um einen statistisch signifikanten Koeffizienten zu erhalten (Pennings/Keman/Kleinnijenhuis 1999: 216f.). Nach Kittel und Winner kann das Einfügen von zeitverzögerten Variablen als unabhängige Variable dazu führen, dass die Variation über die Zeit in den Daten eliminiert wird. Der Nachteil zeitverzögerter Variablen besteht in der Grundannahme, dass die Dynamik aller unabhängigen Variablen in allen Ländern gleich sind (Kittel/Winner 2002). Achen bemerkt hier kritisch an, dass die Verwendung der zeitverzögerte abhängige Variable als unabhängige Variable die Erklärungskraft anderer unabhängigen Variablen unterschätzen, wenn nicht gar unterdrücken könnte (Achen 2000: 14).²¹¹ Plümper, Manow und Troeger machen in der Diskussion um die Verwendung zeitverzögerter Variablen darauf aufmerksam, dass sich der Beobachter der Tatsache gewiss sein muss, dass die zeitverzögerte abhängige Variable einen Großteil des Trends in den abhängigen Variablen ausmachen kann (Plümper/Manow/Troeger 2005). Die Hineinnahme von *country-fixed effects*, also länderspezifische Effekte, läuft dagegen Gefahr, die Wirkung institutioneller Faktoren zu unterschätzen (Plümper/Manow/Troeger 2005).²¹² Gerade institutionelle Variablen mit einer geringen Varianz im Längsschnittverlauf, wie etwa die föderale Verfassung, die Ausgestaltung des Willensbildungs- und Entscheidungsprozesses oder etwa die Struktur des Berufsbildungswesens variieren im Zeitverlauf kaum oder gar nicht, so dass ihre Hin-

²¹¹ Mitunter kann der Einfluss der gelagten Variablen sogar so weit gehen, dass es zu Vorzeichenwechsel bei den unabhängigen Variablen kommt (Achen 2000: 20).

²¹² Im Rahmen des PCSE-Korrekturverfahrens nach Beck und Katz hat sich eine breite Debatte darüber entwickelt, ob Länder-Dummies bei der Modell-Spezifizierung mit einbezogen werden sollen (Garrett/Mitchell 2001; Huber/Stephens 2001a; Kittel/Winner 2002). Kittel und Winner testeten, ob die Ergebnisse von Garrett/Mitchell sich verändern, wenn fixed-effects und zeitverzögerte abhängige Variablen eingefügt werden. Garrett und Mitchell stellten in ihren Arbeiten einen Einfluss der Globalisierung und einen Parteeffekt auf die Ausgaben fest. Nach Einberechnung von fixed effects und lagged-Variablen konnten Kittel und Winner jedoch keine Parteeffekte auf Ausgaben feststellen, diese waren vielmehr negativ und zudem insignifikant (Kittel/Winner 2002: 11).

einnahme in der Regressionsgleichung mit fixed effects Gefahr läuft, dass sie stark mit den länderspezifischen Effekten korrelieren und damit ihre Wirkung auf die abhängige Variable verzerrt oder gar unterschätzt wird. Variablen mit einer geringen Varianz in der Längsschnittdimension sollten nach Beck daher auch nicht zusammen mit fixed effects in die Regressionsgleichung aufgenommen werden (Beck 2001: 285). In der Politikwissenschaft können damit aber bestimmte Fragestellungen nach der Wirkung institutioneller Strukturen nicht beantwortet werden, die auch in der vorliegenden Arbeit im Zusammenhang mit der Bildungsfinanzierung von großen Interesse sind. Nachteil des PCSE-Verfahrens durch die Verwendung von Lagged-Variablen oder Perioden- bzw. Länder-Dummies ist es, dass diese Korrekturverfahren große Teile des Trends eliminieren können, ohne diesen aktuell erklären zu können, so dass dieses Vorgehen wenig Erklärungsspielraum für die Varianz übrig lässt.²¹³ Dies kann dann zur Folge haben, dass die Datenanalyse damit im Wesentlichen von der jeweils angewendeten Regressionstechnik abhängt. Hierbei machen Kittel und Winner auf die Sackgassen von Panel-Analysen aufmerksam, in deren Zusammenhang sie nicht die Beck-Katz-Methode an sich kritisierten, sondern die häufige mangelnde theoretische Fundierung. So erfolgt nach Kittel und Winner oft keine knappe Theorie, warum spezifische Variablen in die Regression hineingenommen wurden und wie sie miteinander in Verbindung stehen. Demnach könnte die Kombination von schwachen theoretischen Überlegungen und ambivalenter statistischer Grundlage in problematische Schlussfolgerungen münden (Kittel/Winner 2002: 5f.).

Eine Möglichkeit zur Modellierung der Autokorellation liegt in der Aufnahme zeitlich verzögerter endogener Variablen. Diese Methode führt aber wie geschildert ihrerseits zur Unterschätzung der tatsächlichen Signifikanz der hier vorrangig interessierenden längerfristig wirkenden politisch-institutionellen Größen (Kleinnijenhuis 1999: 216). Anders als das PCSE-Verfahren betrachtet der AR1-Ansatz (Autoregressi-

²¹³ Nach Kittel und Winner enthalten Panel-Analysen einige ökonomische Fallstricke, die beide Autoren exemplarisch an den Arbeiten von Garrett und Mitchell aufzeigten. Kittel und Winner konnten zeigen, dass die Resultate von Garrett und Mitchell im Wesentlichen von ihrer Modellspezifikation her beeinflusst werden. Um diese Probleme zu umgehen entscheiden sich Beobachter oft, die abhängige Variablen in Form von Beständen in jährliche Veränderungsraten zu transformieren in die sogenannten „first differences“. Nach Kittel und Winner, können „die statistischen Eigenschaften des Störterms korrekt nur durch ein autoregressives Modell in den ersten Differenzen“ gelöst werden. Demnach sollte nicht das Level öffentlicher Ausgaben zu betrachten werden, sondern der Zuwachs öffentlicher Ausgaben als „model in first differences“. Ziel sollte es nach Kittel und Winner weg von „long-term differences“ zu den „short-term differences“ zu gelangen, da weder die Beharrlichkeit noch die Dynamiken der öffentliche Ausgaben als Mißstände zu betrachten sind, die es häufig zu korrigieren gilt (Kittel/Winner 2002).

ves Modell erster Ordnung) die Autokorrelation als Problem, das es mit der Korrektur der Standardfehler zu beseitigen gilt (Kittel 1999: 231). Grundlegende Annahme des AR1-Ansatzes ist es, dass die Residuen einem autoregressiven Prozess erster Ordnung folgen mit der Gleichung $e_{i,t} = \rho e_{i,t-1} + v_{i,t}$. Mit Hilfe der OLS-Residuen wird anhand dieser Funktionsgleichung der Korrelationskoeffizient ρ (Rho) geschätzt, welcher zwischen 0 und 1 liegt. Unter Anwendung der Prais-Winsten-Transformation zur Korrektur der Standardfehler wird anschließend das Rho verwendet (Kittel 1999: 230-231; Kittel/Winner 2002: 16).

In der Mehrheit der empirischen Studien beschränkt sich die Methodendiskussion auf die Probleme der Heteroskedastizität und Autokorrelation sowie deren Korrektur. Dabei wird eine weitere Quelle der Fehlerspezifikation wie die Nicht-Stationarität oft ausgeklammert. Eine nicht-stationäre Entwicklung über die Zeit liegt dann vor, wenn die Wahrscheinlichkeitsverteilung einer Variablen zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich ist (Wooldridge 2003: 361). Nicht-Stationarität hat zur Folge, dass der Mittelwert der Residuen über die Zeit nicht konstant ist. Nach der Gauss-Markov Annahme verletzt dies jedoch die Durchführung von OLS. Ein weiteres Problem ergibt sich, dass sich aus nicht-stationären Daten häufig sogenannte „spurious regression“, ergeben, also die Regressionen Zusammenhänge ausweisen, die lediglich auf der gemeinsamen zeitlichen Entwicklungen der Variablen beruhen (Kittel 1999: 249). Oftmals wird Nicht-Stationarität nicht als solche erkannt, sondern als Autokorrelation behandelt, da in beiden Fällen die Beobachtung zu einem bestimmten Zeitpunkt abhängig von einem früheren Zeitpunkt ist.²¹⁴ Größer oder gleich 1 fällt der Autokorrelationskoeffizient Rho aus, wenn die Daten eine nicht-stationäre Entwicklung vollziehen. Dies hat dann zur Folge, dass der Effekt der Vorperiode fast vollständig die Entwicklung der nächsten Perioden beeinflusst und sich sogar verstärken kann.

Nicht-Stationarität ist oft ein Problem der Datenverfügbarkeit.²¹⁵ Da nur ein bestimmter Zeitabschnitt betrachtet wird, hat eine Variable empirisch die Eigenschaften einer nicht-stationären Reihe, obwohl sie dies naturgemäß nicht ist.²¹⁶

²¹⁴ Wie weiter oben ausgeführt, wird bei Autokorrelation der Effekt der Vorperiode partiell, also mit einem Faktor Rho zwischen 0 und 1 weitergeben.

²¹⁵ Unter Stationarität werden die Eigenschaften verstanden, dass Prozesse in der Zeitreihenanalyse nicht nur für einzelne Zeitpunkte gelten, sondern über die Zeit hinweg invariant sind. Demnach hat die Zeitreihe zu allen Zeitpunkten den gleichen Erwartungswert und die gleiche Varianz. Niveauewerte wie z.B. das Bruttoinlandsprodukt oder Bevölkerungszahlen sind fast immer nicht-stationär, da sie im Zeitverlauf tendenziell wachsen. Relative Maße wie etwa die Arbeitslosenquote oder die Frauenerwerbsquote haben von der Definition her ein Maximum und können im Zeitverlauf nicht ewig wachsen. Von der Tendenz

Einen Ausweg bei Vorhandensein nicht-stationärer Daten bietet die Betrachtung der ersten Differenzen. Mit der Verwendung von Veränderungsraten (sogenannte „First Differences“) wird der langfristige Trend aus den Daten entfernt und in der Regel erhält man eine stationäre Entwicklung der Variable (Kittel/Winner 2002). Wird die Betrachtung von Veränderungsraten als Ausweg aus der Nicht-Stationarität in Rechnung gezogen, so ist der Gang von den absoluten Werten zu den Veränderungsraten einer Variable ist mit einem veränderten Forschungsansatz verbunden. Während im ursprünglichen Modell das unterschiedliche Niveau zwischen den Untersuchungseinheiten im Zentrum steht, ist das Augenmerk im zweiten Fall auf die unterschiedliche Entwicklung der Untersuchungseinheiten gerichtet. In der Literatur hat sich eine Debatte über die Verwendung von jährlichen Veränderungen entwickelt. Nach Kittel und Obinger kann die Politik nur geringfügige Änderungen am Bestand vornehmen, so dass die Betrachtung jährlicher Veränderungsraten („First Differences“) einen erheblichen aus der Theorie begründeten Vorteil gegenüber der Bestandsbetrachtung aufweisen (Kittel/Obinger 2003: 29).²¹⁷ Huber und Stephens kritisieren dagegen an solch einer Betrachtungsweise, dass zufällige Einflüsse über- und langfristige Wirkungen dagegen unterschätzt werden (Huber/Stephens 2001a: 57ff.). Dass gerade darin die eigentliche Herausforderung bestünde, kurzfristige und langfristige Wirkzusammenhänge theoretisch zu verknüpfen und zu interpretieren, betonen Kittel und Winner (Kittel/Winner 2002: 33).²¹⁸

Doch auch die Kombination von Quer- und Längsschnittdaten zeigt sich nicht unanfällig gegenüber Verzerrungen aus den beiden Dimensionen. Hierunter fallen nicht nur statistischen „Fallstricke“ im Sinne komplexer Fehlerstrukturen sondern auch kon-

her entwickeln sich solche Relativmaße in eine Richtung und haben daher auch die Merkmale nichtstationärer Variablen (Kittel 2005: 106). Nichtstationarität birgt das Problem in sich, dass die generelle Tendenz der Variablen ausreicht, einen statistischen Zusammenhang zu erstellen, auch wenn dieser theoretisch nicht gegeben ist. Um eine nichtstationäre in eine stationäre Zeitreihe zu verwandeln bildet die Bildung von ersten Differenzen eine verbreitete Methode.

²¹⁶ Beispiele hierfür sind Daten zu den öffentlichen Sozialausgaben oder in der vorliegenden Arbeit die öffentlichen Bildungsausgaben, die über die Zeit angestiegen sind und per Definition nach oben begrenzt sind.

²¹⁷ „Substantively, the analysis of annual changes (first differences) has much more to offer than has been asserted in the literature hitherto. Once of the least disputed propositions of the path-dependency literature is that, once social programmes are in place, policy-makers can only make marginal changes to them at best.“ (Kittel/Obinger 2003: 29)

²¹⁸ Eine andere Möglichkeit um einer nicht-stationären Entwicklung Rechnung zu tragen ist die Verwendung eines Fehlerkorrekturmodells (ECM = „Error Correction modell“)²¹⁸, welches das Vorhandensein langfristiger Gleichgewichte zwischen den Variablen prüft. Damit vereinigt das Fehlerkorrekturmodell sowohl kurzfristige als auch langfristige Dynamiken. Eine weitere Möglichkeit um Nicht-Stationarität zu behandeln bietet die Verwendung von „fixed time effects“. Hierbei werden im Gegensatz zum Standardmodell unterschiedliche Achsenabschnitte für die verschiedenen Jahre unterstellt, um dann zeitlichen Niveauunterschiede zu berücksichtigen (Beck 2001: 284).

zeptuelle Überlegungen bezüglich der Modellannahmen. Was sind die Grenzen gepoolter Zeitreihendesigns in den Sozialwissenschaften? Gerade die gängigen statistischen Verfahren lösen nicht immer die vorhandenen Probleme. Dies beruht nicht auf den Datenstrukturen, sondern auch auf den in der Politikwissenschaft interessierenden Fragestellung. Die Vielzahl der weiter oben dargestellten ökonometrischen Verfahren zur Korrektur von Nicht-Stationarität, Autokorrelation und Heteroskedastizität bietet für die politikwissenschaftliche Analyse einige Probleme. Durch die Korrekturverfahren, deren geschätzte Modelle sich auf einen veränderten Datenpool beziehen, werden problematische Eigenschaften in Form von Nicht-Stationarität, Autokorrelation und Heteroskedastizität nicht wirklich beseitigt, sondern dienen oftmals zur Herbeiführung verbesserter Schätzereigenschaften, mitunter können gar anhand der Korrekturverfahren beliebige Koeffizienten erhalten werden. Gerade Maddala hat vor der Übernahme ökonometrischer Verfahren in die Politikwissenschaft gewarnt: „Political Methodology has been quick in adopting econometric methods, rather to uncritically.“ (Maddala 1998: 81f.) Weiter führt Maddala dazu aus: “In my opinion, there is too much technique and not enough discussion of why we are doing what we are doing. [...] I hope that researchers working in political methodology take econometric methods with a grain of salt and use them only if they are expected to accomplish something useful and adapt them suitably to their problems.” (Maddala 1998: 59, 81f.) Nach Kittel geht es nicht darum, die Modelle technisch hochzurüsten um bessere Schätzungen zu erhalten, ohne sich kritisch zu hinterfragen ob mit den verwendeten Modellen ein Theorieverlust erfolgt.²¹⁹ Panel-Daten können gerade bei Samples mit kleinen Fallzahlen und kleinen Zeitperioden nicht immer die Probleme von Heteroskedastizität, Autokorrelation und Nicht-Stationarität lösen. Die Verfasserin ist sich dieses Problems bewusst. Es sollte daher in der vorliegenden Arbeit weniger um das rigorose Testen von Hypothesen gehen, sondern wie Kittel annimmt die „Erkundung von empirischen Zusammenhängen über Zeit und Raum

²¹⁹ Kittel warnt hier vor zu großen Enthusiasmus: „Die Instabilität der geschätzten Parameter macht jeden Anspruch auf die Entdeckung von Gesetzmäßigkeiten zunichte. Die Koeffizienten erweisen sich als abhängig von den inkludierten Ländern, der Untersuchungsperiode, den verwendeten ökonometrischen Verfahren, der „technischen Spezifikation“ des Modells, den inkludierten Kontrollvariablen und der konkreten Operationalisierung der Variablen, so dass praktisch jede Hypothese ebenso wie ihr Gegenteil empirisch nahezu beliebig bestätigt und verworfen werden kann. Dazu muss nur an den geeigneten Schrauben gedreht werden: Man kann ein oder zwei Länder hinzufügen oder entfernen, die Untersuchungsperiode um ein paar Jahre verschieben, die Annahmen des ökonometrischen Modells verändern, eine Kontrollvariable in das Modell reklamieren oder durch eine kleine Änderung der Operationalisierung der zentralen Variablen die Reihung von zwei oder drei Ländern verändern und schon wird ein hochsignifikanter, vermeintlich publikationswürdiger empirischer Befund irrelevant.“ (Kittel 2003: 391)

durch ein enges Wechselspiel zwischen Theorien, Methoden und Daten“ (Kittel 2003: 392). Hierbei wird auch die Kritik an zu enger Konzentration allein auf gepoolte Analysen in der Politikwissenschaft deutlich (Kittel 2005: 96). Die Praxis ist weit verbreitet, potenziell erklärungskräftige Variablen in einem einzigen Modell gleichzeitig zu analysieren und die Statistik entscheiden zu lassen, welche Faktoren Relevanz besitzen und wie die Zusammenhänge beschaffen sind. Bei Befunden, die dann nicht konform ausfallen, werden verschiedenste Kontrollvariablen eingeschaltet. Auch Alogoskonfis und Smith machen hierbei darauf aufmerksam, dass Korrekturverfahren zu irreleitenden Schlußfolgerungen führen können. So bemerken Sie kritisch, dass es kein „using theory ex post as a way to interpret equilibrium relationships“ geben sollte (Alogoskoufis/Smith 1991: 104). Das Vorgehen in der Politikwissenschaft sollte nicht so beschaffen sein, wie es in dem folgenden Zitat zum Ausdruck kommt, das Hegel zugeordnet wird: „Wenn Theorie und Wirklichkeit nicht übereinstimmen, um so schlimmer für die Wirklichkeit.“

Um den Fallstricken eines Auswertungsdesign in Form von Nicht-Stationarität, Heteroskedastizität und Autokorrelation zu begegnen geht die Verfasserin folgendermaßen vor: Analysiert und präsentiert werden unterschiedliche Modellspezifikationen. Um die Leserfreundlichkeit zu erhalten, werden die verschiedenen Modellspezifikationen im Anhang abgebildet und mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Fußnoten präsentiert. Ergebnisse die sich über die verschiedenen Modellspezifikationen als robust erweisen, können dann als relativ verlässlich angesehen werden. So soll diskutiert werden in welchen Perioden sich die theoretisch erwarteten Zusammenhänge finden, welche Länder den erwarteten Zusammenhängen entsprechen und welche Folgen die Veränderungen einer Modellannahme haben. Hierbei soll auch zusammenfassend dargestellt werden, was mit den Koeffizienten passiert, wenn eine Kontrollvariable hinzugefügt oder entfernt wird. Zusätzlich zu den Verfahren der Datenanalyse rücken daher auch Robustheitsanalysen in Vordergrund.

Als Ausgangspunkt für die abhängigen Variablen als Bestandsgröße wird das einfache lineare Regressionsmodell verwendet. Mit diesem wird der Einfluss der Bestände der unabhängigen Variablen auf die Bestände der abhängigen, also der erklärenden Variablen untersucht. Hierbei kann der Einfluss der einzelnen unabhängigen Variablen, je nachdem welche unabhängigen Variablen in die Modellspezifikationen integriert werden, variieren. Folgende Regressionsgleichung wird zugrundegelegt:

$$(1) \quad y_{i,t} = \alpha + \beta X_{i,t} + \varepsilon_{i,t}^{220}$$

Die Koeffizienten der Gleichung werden dann mittels dem OLS-Verfahren geschätzt. Keine Anwendung findet wie weiter oben schon ausgeführt das GLS-Schätzverfahren, auch wenn sich Heteroskedastizität durch Testverfahren festgestellt lassen sollte. Vielmehr wird in der vorliegenden Analyse das Jackknife-Verfahren (Fallauslassung) angewendet, eine seit langem in der Statistik eingesetzte Resampling-Technik.²²¹ Das verwendete Jackknife-Verfahren ist jedoch nicht als Korrekturverfahren für Heteroskedastizität zu werten. Vielmehr unterstützt diese Technik vor vorschnellen Schlussfolgerungen, die durch Heteroskedastizität verzerrt sein könnten. Unter den Resampling-Verfahren sind Bootstrap und Jackknife die bekanntesten Verfahren. Mit Hilfe von Simulationsverfahren werden auf der Grundlage der vorhandenen Daten durch Simulationsverfahren große Anzahlen von Zufalls-Datensätzen erzeugt, indem die Daten immer wieder neu zusammengesetzt werden („Resampling“). Zweck des Jackknife-Verfahrens ist es die Stichprobe in Unterstichproben zu zerlegen. Die Isolierung einer Stichprobe dient dann als Validierungsteil für die aus den anderen Stichproben gewonnen Daten. Diese Prozedur wird für alle Stichproben wiederholt, konkret bedeutet dies, dass abwechselnd die einzelnen Untersuchungseinheiten aus der Modellspezifikation ausgeschlossen werden (Shao/Tu 1995). Sollten sich je nach Ausschluss Unterschiede in den Ergebnisse ergeben, so müssen diese bei der Interpretation berücksichtigt werden.

²²⁰ Die abhängige Variable wird mit y bezeichnet, α bildet den Schnittpunkt der Regressionsgeraden mit der y -Achse bzw. die Konstante, β steht für den Vektor des Steigungskoeffizienten, X bildet die Matrix der erklärenden Variablen und ε steht für den Vektor der Residuen bzw. den Fehlerterm. Die Buchstaben i und t als Subskripte bezeichnen die Länder ($i = 1 \dots N$) und die Perioden des Beobachtungspunktes ($t = 1 \dots T$). Annahme dieses Regressionsmodells ist es, dass α und β in Raum und Zeit konstant sind. Der Fehlerterm ($\varepsilon_{i,t}$) entspricht dabei den Gauss-Markov-Bedingungen (Verbeek 2000: 13ff.). Sind diese Bedingungen nicht erfüllt, so sind die Regressionskoeffizienten entweder verzerrt und/oder nicht effizient. Das klassische Regressionsmodell unterstellt die Unabhängigkeit aller Beobachtungsfälle. In der Querschnittsdimension ist dies kein Problem, jedoch in der Längsschnittdimension, in der die Zeitdimension eine Ordnung darstellt, hat diese Annahme eine große Bedeutung.

²²¹ Unter den Resampling-Verfahren sind Bootstrap und Jackknife die bekanntesten Methoden. Mit Hilfe von Simulationsverfahren werden auf der Grundlage der vorhandenen Daten eine große Anzahl von Zufalls-Datensätzen erzeugt, indem die Daten immer wieder neu zusammengesetzt werden („Resampling“). Mittels Teststatistiken können dann die Verteilungen der Stichprobenfunktionen, vor allem die Streuungsparameter geschätzt werden. Die Methode des Bootstraps findet jedoch in der vorliegenden Arbeit keine Anwendung. Zweck des Bootstraps ist es, durch häufiges Ziehen aus der Stichprobe mit Zurücklegen unterschiedliche Kombinationen zufällig zu erzeugen. Dabei enthält jede neue Stichprobe genauso viele Beobachtungen, wie die Ausgangsstichprobe. Sinngemäß bedeutet Bootstrap „Sich am eigenen Schopfe hochziehen“, da von der Annahme ausgegangen wird, dass die neu gezogene Stichprobe die Grundgesamtheit bildet. Der Trick dabei ist, dass mittels Bootstrap eine Ziehung mit Zurücklegen durchgeführt wird. In der neu entstandenen Stichprobe können dann Beobachtungen mehrmals auftauchen. Um die Konfidenzintervalle interpretieren zu können, bietet sich an mittels der Methode mindestens 1000 Stichproben zu ziehen (Shao/Tu 1995).

Neben der Heteroskedastizität ist die Autokorrelation ein Problem in den gepoolten Zeitserienanalysen. Sollten sich durch Testverfahren Autokorrelation in den Ergebnissen feststellen, so stehen drei Verfahren zur Verfügung, um mit diesem Problem umzugehen. Zum einen kommt hier das schon behandelte AR1-Modell zur Verfügung. Anders als in der Gleichung 1 werden in dem AR1-Modell die Residuen der Vorperiode in dem Fehlerterm einberechnet, so dass $\varepsilon_{i,t} = \rho\varepsilon_{i,t-1} + v_{i,t}$ gilt. Für das AR1-Modell ergibt sich daher folgende Gleichung:

$$(2) \quad y_{i,t} = \alpha + \beta X_{i,t} + \rho\varepsilon_{i,t-1} + v_{i,t}$$

In einem dritten Modell wird der Vorjahreswerte der abhängigen Variable als erklärende Größe einberechnet. Neben dem LDV-Modell („lagged dependent variable model“) wird der Einfluss des Bestandes der erklärenden Variablen auf die Veränderung der unabhängigen Variablen nach der Gleichung

$$(3) \quad y_{i,t} = \alpha + \beta_1 X_{i,t} + \beta_2 X_{i,t-1} + \varepsilon_{i,t}$$

untersucht. In einem vierten Modell werden die Auswirkungen der Bestände und die Veränderungen der abhängigen Variablen auf die Veränderung der abhängigen und damit zu erklärenden Größe erfasst. Das ARDL-Modell („autoregressive distributed lags model“) enthält die Werte zum Zeitpunkt t und jene des Zeitpunktes t-1 sowohl der abhängigen als auch der unabhängigen Variablen. Für das ARDL-Modell, das die Vorjahreswerte der unabhängigen Variablen einbezieht, wird folgende Gleichung angewendet:

$$(4) \quad y_{i,t} = \alpha + \rho y_{i,t-1} + \beta_1 X_{i,t} + \beta_2 X_{i,t-1} + \varepsilon_{i,t}$$

Wie schon weiter oben dargestellt, besteht eine weitere Modellspezifikation in der Verwendung von Fixed-Effects (FE) (Kittel/Winner 2002: 9ff.; Kittel 2005: 101ff.). Mittels Länder- oder Periodendummies, die die Konstante und damit den y-Achsenabschnitt ersetzen, werden die Sondereffekte der Untersuchungseinheiten und der Zeitperioden herausberechnet. Hierbei werden anstelle der Konstanten bzw. dem y-Achsenabschnitt unterschiedliche Achsenabschnitte für jede Untersuchungseinheit oder Zeitperioden berechnet. Für die Modellspezifikation unter Einschluss von Fixed Effects ergeben sich folgende drei Gleichungen, wobei C (country) für die Länder als Untersuchungseinheit und T (time) für die Zeitperioden steht:²²²

²²² Allgemein wird in der Literatur zwischen der fixed effects- (FE) und der random effects-Spezifikation unterschieden. Fixed-Effects-Modelle analysieren die Variation innerhalb der Beobachtungen. Für jede Untersuchungseinheit wird eine Dummy-Variable gebildet. Zusammen mit den übrigen unabhängigen Variablen bilden diese Dummy-Variablen ein Set an unabhängigen Variablen, deren Koeffizienten mit OLS berechnet werden. Random-Effects-Modelle analysieren dagegen beide Quellen der Variation, also die between-Variation (Variation zwischen den Beobachtungen) und die within-Variation (Variation

- (5) $y_{i,t} = \alpha_i + \beta X_{i,t} + \varepsilon_{i,t}$ FE (C)
- (6) $y_{i,t} = \alpha_t + \beta X_{i,t} + \varepsilon_{i,t}$ FE (T)
- (7) $y_{i,t} = \alpha_{i,t} + \beta X_{i,t} + \varepsilon_{i,t}$ FE (CT) (mit $\alpha_{i,t} = \mu_i + \lambda_i$)

Keine Verwendung finden in der vorliegenden Untersuchung bayesianischen Schätzmethoden.²²³ Idee dieser Methoden ist die Annahme über die zu schätzenden Regressionskoeffizienten die in das Schätzmodell einbezogen werden. Schwäche dieses Ansatzes ist jedoch, dass Annahmen über die A-priori-Verteilung der Parameter gemacht werden müssen. Das Problem bei kleinen Datensätzen ist, dass die A-priori-Annahmen das Ergebnis entscheidend beeinflussen (Broscheid/Gschwend 2003: 20f.).

innerhalb der Beobachtungen). In Untersuchungen zu Individualdaten konnte sich das Verfahren etablieren, jedoch nicht in der ländervergleichenden Forschung (Baltagi 2001: 27ff.).

²²³ Zu den bayesianischen Methoden siehe Western 1998; Western/Kleykamp 2003.

6.5 Modellspezifikationen im Vergleich der Schweizer Kantone

Tabelle 6.5.1: Hintereinandergeschaltete Querschnittsregressionen für die Bildungsausgabenquote in den 26 Schweizer Kantonen, 1983-2002 (Vier-Jahres-Periodendurchschnitte)

| | 1983-1987 | 1988-1992 | 1993-1997 | 1998-2002 |
|--|--|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Abhängige Variable | Öffentliche Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens | | | |
| Sozialleistungsquote | 0.934 (4.50)** | 0.625 (4.00)** | 0.468 (4.13)** | 0.235 (1.63) |
| BIP pro Kopf | -0.00003 (1.29) | -0.00005 (2.49)* | 0.00005 (3.50)** | 0.00004 (3.08)** |
| Wirtschaftswachstum | 0.139 (0.60) | -0.218 (1.26) | -0.043 (0.42) | 0.017 (0.16) |
| Anteil der 5-29-Jährigen | 0.153 (1.96) | 0.109 (1.26) | 0.084 (1.18) | 0.017 (0.22) |
| Bundesbeiträge | 2.048 (2.94)** | 1.344 (2.81)* | 1.403 (2.73)* | 2.476 (3.35)** |
| Industriebeschäftigung | -0.013 (0.64) | -0.043 (2.19)* | -0.023 (1.31) | -0.001 (0.03) |
| Konstante | -1.434 (0.35) | 3.245 (0.79) | 4.232 (1.36) | 5.729 (1.77) |
| Anzahl der Kantone | 26 | 26 | 26 | 26 |
| R ² | 0.77 | 0.82 | 0.88 | 0.82 |
| Korrigiertes R ² | 0.70 | 0.77 | 0.84 | 0.77 |
| Die ersten Zeilen der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Zeile in Klammern sind die t-Werte abgebildet. Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N=26 | | | | |

Tabelle 6.5.2: OLS-Regression des Basismodells der öffentlichen Bildungsausgabenquote mit und ohne zeitverzögerte abhängige Variable („Lagged Dependent Variable“ - LDV) in den 26 Schweizer Kantonen pro Periode, 1980-2002

| | 1980-2002 | 1980-1990 | 1991-2002 | 1980-2002 | 1980-1990 | 1991-2002 |
|--|---|-----------------------------|-----------------------------|--|---------------------------|-----------------------------|
| Abhängige Variable | Öffentliche Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens (ohne LDV ¹) | | | Öffentliche Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens (mit LDV) | | |
| Bildungsausgaben des Vorjahres | | | | 0.765 (32.49)** | 0.758 (23.69)** | 0.629 (17.71)** |
| Sozialleistungsquote | 0.433 (14.65)** | 0.624 (12.37)** | 0.308 (9.68)** | 0.091 (4.40)** | 0.141 (3.98)** | 0.096 (3.80)** |
| Kantonales Volkseinkommen pro Kopf | -0.00002 (4.94)** | -0.00003 (4.36)** | -0.00004 (9.73)** | -6.61e-06 (2.96)** | -7.42e-06 (1.91) | -0.00002 (6.48)** |
| Wirtschaftswachstum | -0.005 (1.37) | -0.020 (3.06)** | -0.001 (0.19) | -0.021 (9.21)** | -0.026 (6.84)** | -0.016 (5.71)** |
| Anteil der 5-29-Jährigen | 0.028 (2.09)* | 0.114 (6.41)** | 0.007 (0.38) | 0.006 (0.75) | 0.027 (2.52)* | -0.002 (0.13) |
| Beiträge des Bundes | 0.847 (7.67)** | 0.352 (1.93) | 1.075 (9.34)** | 0.462 (6.88)** | 0.075 (0.71) | 0.735 (8.87)** |
| Industriebeschäftigung | -0.035 (9.02)** | -0.034 (6.98)** | -0.029 (5.92)** | -0.009 (3.81)** | -0.009 (3.02)** | -0.013 (3.47)** |
| Zinslastquote | -0.041 (5.34)** | -0.038 (3.68)** | -0.049 (5.17)** | -0.020 (4.42)** | -0.009 (1.43) | -0.039 (5.79)** |
| Dezentalisierungsgrad | -0.011 (2.72)** | -0.022 (3.72)** | -0.017 (3.38)** | -0.007 (2.89)** | -0.010 (2.89)** | -0.012 (3.49)** |
| Autonomieindex | -0.472 (12.35)** | -0.548 (10.53)** | -0.423 (9.36)** | -0.061 (2.34)* | -0.130 (3.74)** | -0.101 (2.76)** |
| Finanzausgleichswirkung | 0.597 (10.38)** | 0.407 (2.81)** | 0.277 (4.57)** | 0.162 (4.39)** | 0.160 (1.91) | 0.088 (2.01)* |
| Konstante | 7.987 (11.53)** | 5.362 (5.53)** | 10.073 (11.22)** | 1.940 (4.27)** | 1.474 (2.54)* | 4.158 (5.84)** |
| Anzahl der Beobachtungen | 598 | 286 | 312 | 598 | 286 | 312 |
| Anzahl der Kantone | 26 | 26 | 26 | 26 | 26 | 26 |
| R ² | 0.80 | 0.82 | 0.85 | 0.93 | 0.94 | 0.93 |
| Korrigiertes R ² | 0.80 | 0.81 | 0.84 | 0.93 | 0.94 | 0.92 |
| Die ersten Zeilen der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Zeile in Klammern sind die t-Werte abgebildet. | | | | | | |
| ¹ LDV = lagged dependent variable – zeitverzögerte abhängige Variable | | | | | | |
| Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N= 26, T= 23, N*T=598. | | | | | | |

Tabelle 6.5.3: Gepoolte Zeitreihenmodelle für die Bildungsausgabenquote in den 26 Schweizer Kantonen, 1980-2002

| | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 | Modell 4 | | Modell 5 | Modell 6 | Modell 7 | Modell 8 |
|---|--|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|---|------------------------------|----------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Abhängige Variable | Öffentliche Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens | | | | | | | | |
| Bildungsausgaben des Vorjahres | 0.899 (34.18)** | 0.783 (21.45)** | 0.765 (20.74)** | 0.756 (19.79)** | Bildungsausgaben des Vorjahres | 0.875 (30.84)** | 0.858 (28.57)** | 0.881 (31.87)** | 0.864 (30.32)** |
| Sozialleistungsquote | 0.068 (2.64)** | 0.084 (3.37)** | 0.091 (3.69)** | 0.060 (2.07)* | Sozialleistungsquote | 0.072 (2.74)** | 0.076 (2.88)** | 0.067 (2.56)* | 0.074 (2.84)** |
| Kantonales Volkseinkommen pro Kopf | -4.87e-06 (2.13)* | 0.00001 (4.13)** | -6.61e-06 (2.06)* | -2.99e-06 (0.88) | Kantonales Volkseinkommen pro Kopf | -9.39e-06 (3.45)** | 0.00001 (4.03)** | -9.99e-06 (3.57)** | -9.78e-06 (3.71)** |
| Wirtschaftswachstum | -0.025 (5.31)** | -0.022 (5.12)** | -0.021 (5.07)** | -0.021 (5.06)** | Wirtschaftswachstum | -0.024 (5.28)** | -0.023 (5.21)** | -0.024 (5.41)** | -0.023 (5.26)** |
| Anteil der 5-29-Jährigen | 0.001 (0.08) | 0.008 (0.98) | 0.006 (0.82) | 0.008 (1.11) | Anteil der 5-29-Jährigen | -0.002 (0.29) | -0.008 (0.81) | -0.002 (0.23) | -0.007 (0.82) |
| Autonomieindex | | -0.038 (1.37) | -0.061 (1.99)* | -0.052 (1.73) | Industriebeschäftigung | -0.009 (3.32)** | -0.010 (3.83)** | -0.008 (3.02)** | -0.008 (3.00)** |
| Beiträge des Bundes | | 0.514 (5.37)** | 0.462 (4.83)** | 0.460 (4.87)** | Zinslastquote | -0.015 (2.55)* | -0.018 (3.07)** | -0.014 (2.43)* | -0.013 (2.32)* |
| Dezentralisierungsgrad (Anteil der Gemeinden an den Bildungsausgaben der Kantone) | | -0.006 (2.04)* | -0.007 (2.43)** | -0.006 (2.02)* | Regierungsbeteiligung konservativer Parteien | -0.001 (1.83) | | | |
| Industriebeschäftigung | | -0.009 (3.41)** | -0.009 (3.48)** | -0.007 (2.63)** | Regierungsbeteiligung sozialdemokratischer Parteien | | 0.002 (2.43)* | | |
| Zinslastquote | | -0.017 (2.89)** | -0.020 (3.48)** | -0.017 (3.05)** | Regierungsbeteiligung christdemokratischer Parteien | | 0.004 (2.57)* | | |
| Frauenerwerbsquote | | 0.009 (1.83) | | | Regierungsbeteiligung grüner Parteien | | | 0.007 (2.38)* | |
| Finanzausgleichssaldo | | | 0.162 (2.91)** | 0.193 (3.27)** | Regierungsbeteiligung liberaler Parteien | | | | -0.003 (2.48)* |
| Steuerquote | | | | 0.021 (1.99)* | | | | | |
| Konstante | 0.576 (1.80) | 1.436 (2.62)** | 1.940 (3.76)** | 1.421 (2.81)** | Konstante | 1.424 (3.23)** | 1.636 (3.60)** | 1.324 (3.30)** | 1.643 (3.85)** |
| Anzahl der Kantone | 26 | 26 | 26 | 26 | Anzahl der Kantone | 26 | 26 | 26 | 26 |
| Anzahl der Beobachtungen | 598 | 598 | 598 | 598 | Anzahl der Beobachtungen | 598 | 598 | 598 | 598 |
| R ² | 0.92 | 0.93 | 0.93 | 0.93 | R ² | 0.92 | 0.92 | 0.92 | 0.92 |
| Korrigiertes R ² | 0.92 | 0.93 | 0.93 | 0.93 | Korrigiertes R ² | 0.92 | 0.92 | 0.92 | 0.92 |

Die ersten Zeilen der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Zeile in Klammern sind die panel-korrigierten t-Werte abgebildet. Die Koeffizienten und ihre statistische Signifikanz wurden mit der OLS-PCSE-Methode (ordinal least squares estimates with panel corrected standard errors) nach Beck und Katz geschätzt (Beck/Katz 1995, 1996). Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N= 26, T= 23, N*T=598.

Tabelle 6.5.4: Gepoolte Zeitreihenmodelle für die Bildungsausgabenquote in den 26 Schweizer Kantonen, 1980-1990

| | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 | | Modell 4 | Modell 5 | Modell 6 | Modell 7 |
|--|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Öffentliche Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens | | | | | | | | |
| Bildungsausgaben des Vorjahres | 0.902 (22.40)** | 0.876 (21.43)** | 0.758 (12.84)** | Bildungsausgaben des Vorjahres | 0.871 (20.94)** | 0.883 (21.62)** | 0.878 (20.51)** | 0.885 (21.67)** |
| Sozialleistungsquote | 0.101 (1.79) | 0.107 (1.96) | 0.141 (2.69)** | Sozialleistungsquote | 0.101 (1.82) | 0.109 (1.89) | 0.093 (1.66) | 0.095 (1.69) |
| BIP pro Kopf | -3.31e-06 (1.30) | -3.32e-06 (1.31) | -7.42e-06 (1.51) | BIP pro Kopf | -5.87e-06 (1.93) | -4.60e-06 (1.51) | -5.79e-06 (1.91) | -5.51e-06 (1.80) |
| Wirtschaftswachstum | -0.028 (5.23)** | -0.027 (5.25)** | -0.026 (5.16)** | Wirtschaftswachstum | -0.027 (5.17)** | -0.027 (5.27)** | -0.027 (5.13)** | -0.027 (5.13)** |
| Anteil der 5-29-Jährigen | 0.015 (1.59) | 0.020 (2.07)* | 0.027 (2.92)** | Anteil der 5-29-Jährigen | 0.024 (2.39)* | 0.023 (2.22)* | 0.007 (0.80) | 0.014 (1.60) |
| Dummy Französischsprachiger Kanton | | 0.168 (4.12)** | | Industriebeschäftigung | -0.008 (2.78)** | -0.005 (1.51) | -0.005 (1.76) | -0.006 (1.75) |
| Autonomieindex | | | -0.130 (2.63)** | Zinslastquote | 0.0002 (0.03) | 0.004 (0.58) | 0.001 (0.24) | 0.0003 (0.05) |
| Beiträge des Bundes | | | 0.075 (0.78) | Regierungsbeteiligung sozialdemokratischer Parteien | 0.003 (2.46)* | | | |
| Dezentalisierungsgrad | | | -0.010 (2.80)** | Regierungsbeteiligung säkular-konservativer Parteien | | 0.002 (2.38)* | | |
| Industriebeschäftigung | | | -0.009 (2.38)* | Regierungsbeteiligung liberaler Parteien | | | -0.002 (1.92) | |
| Finanzausgleichswirkung | | | 0.160 (1.35) | Regierungsbeteiligung grüner Parteien | | | | 0.009 (2.04)* |
| Zinslastquote | | | -0.009 (1.92) | | | | | |
| Konstante | -0.118 (0.33) | -0.201 (0.58) | 1.474 (2.42)* | Konstante | 0.051 (0.13) | -0.142 (0.34) | 0.639 (1.55) | 0.286 (0.80) |
| Anzahl der Beobachtungen | 286 | 286 | 286 | Anzahl der Beobachtungen | 286 | 286 | 286 | 286 |
| Anzahl der Kantone | 26 | 26 | 26 | Anzahl der Kantone | 26 | 26 | 26 | 26 |
| R ² | 0.93 | 0.93 | 0.94 | R ² | 0.93 | 0.93 | 0.93 | 0.93 |
| Korrigiertes R ² | 0.93 | 0.93 | 0.94 | Korrigiertes R ² | 0.93 | 0.93 | 0.93 | 0.93 |

Die ersten Zeilen der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Zeile in Klammern sind die panel-korrigierten t-Werte abgebildet. Die Koeffizienten und ihre statistische Signifikanz wurden mit der OLS-PCSE-Methode (ordinal least squares estimates with panel corrected standard errors) nach Beck und Katz geschätzt (Beck/Katz 1995, 1996). Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N= 26, T= 11, N*T=286.

Tabelle 6.5: Gepoolte Zeitreihenmodelle für die Bildungsausgabenquote in den 26 Schweizer Kantonen, 1991-2002

| | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 | Modell 4 | | Modell 5 | Modell 6 | Modell 7 |
|--|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Abhängige Variable | Öffentliche Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens | | | | | | | |
| Bildungsausgaben des Vorjahres | 0.730 (13.11)** | 0.592 (10.03)** | 0.625 (11.41)** | 0.625 (11.41)** | Bildungsausgaben des Vorjahres | 0.779 (14.89)** | 0.810 (16.57)** | 0.732 (13.65)** |
| Sozialleistungsquote | 0.052 (1.54) | 0.111 (4.10)** | 0.090 (3.54)** | 0.090 (3.54)** | Sozialleistungsquote | 0.093 (2.76)** | 0.091 (2.68)** | 0.061 (1.91) |
| Kantonales Volkseinkommen pro Kopf | 0.00002 (4.25)** | 0.00002 (3.46)** | 0.00003 (5.74)** | 0.00002 (5.74)** | Kantonales Volkseinkommen pro Kopf | 0.00002 (4.01)** | 0.00002 (3.62)** | 0.00002 (4.55)** |
| Wirtschaftswachstum | -0.020 (3.54)** | -0.015 (3.40)** | -0.016 (3.59)** | -0.016 (3.59)** | Wirtschaftswachstum | -0.020 (3.78)** | -0.021 (3.93)** | -0.019 (3.76)** |
| Anteil der 5-29-Jährigen | 0.030 (1.97)* | 0.013 (0.99) | -0.001 (0.07) | -0.001 (0.07) | Anteil der 5-29-Jährigen | 0.014 (0.97) | 0.008 (0.51) | 0.028 (1.87) |
| Studentenquote | 0.131 (3.38)** | | | | Industriebeschäftigung | -0.014 (2.87)** | -0.008 (1.83) | -0.004 (0.99) |
| Hochschulkanton | 0.152 (2.82)** | | | | Zinslastquote | -0.029 (2.81)** | -0.026 (2.57)* | -0.026 (2.60)** |
| Autonomieindex | | -0.116 (2.55)* | -0.101 (2.88)** | -0.091 (2.57)* | Regierungsbeteiligung konservative Parteien | -0.003 (2.96)** | | |
| Bundesbeiträge | | 0.722 (6.10)** | 0.737 (5.98)** | 0.822 (6.05)** | Regierungsbeteiligung sozialdemokratische Parteien | 0.005 (3.13)** | | |
| Dezentalisierungsgrad (Anteil der Gemeinden an den Bildungsausgaben der Kantone) | | -0.015 (3.56)** | -0.011 (2.53)* | -0.009 (1.91) | Regierungsbeteiligung grüne Parteien | | 0.009 (1.73) | |
| Industriebeschäftigung | | -0.010 (2.81)** | -0.011 (2.96)** | -0.017 (4.17)** | Studentenquote | | | 0.128 (3.48)** |
| Finanzausgleichssaldo | | 0.282 (2.64)** | | | Hochschulkanton | | | 0.166 (3.27)** |
| Zinslastquote | | -0.046 (4.94)** | -0.038 (4.20)** | -0.036 (3.92)** | | | | |
| Urbanitätsgrad | | 0.002 (1.93) | | | | | | |
| Existenz obligatorisches Finanzreferendum | | | -0.129 (3.97)** | | | | | |
| Typus Demokratietyp: direktdemokratisch-dezentralisiert (Vatter 2002a) | | | | -0.173 (3.46)** | | | | |
| Konstante | 0.962 (1.71) | 3.714 (3.97)** | 4.405 (4.79)** | 4.286 (4.60)** | Konstante | | | |
| Anzahl der Kantone | 26 | 26 | 26 | 26 | Anzahl der Kantone | 26 | 26 | 26 |
| Anzahl der Beobachtungen | 312 | 312 | 312 | 312 | Anzahl der Beobachtungen | 312 | 312 | 312 |
| R ² | 0.90 | 0.93 | 0.93 | 0.93 | R ² | 0.90 | 0.90 | 0.90 |
| Korrigiertes R ² | 0.90 | 0.92 | 0.92 | 0.92 | Korrigiertes R ² | 0.90 | 0.90 | 0.90 |

Die ersten Zeilen der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Zeile in Klammern sind die panel-korrigierten t-Werte abgebildet. Die Koeffizienten und ihre statistische Signifikanz wurden mit der OLS-PCSE-Methode (ordinal least squares estimates with panel corrected standard errors) nach Beck und Katz geschätzt (Beck/Katz 1995, 1996). Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N= 26, T= 12, N*T=312.

Tabelle 6.5.6: Gepoolte Zeitreihenmodelle für die Bildungsausgaben pro Schüler und pro Schüler in Relation zum kantonalen Volkseinkommen pro Kopf in den 26 Schweizer Kantonen, 1980-2002

| | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 | | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 |
|--|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|--|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Abhängige Variable | Pro-Schüler | | | Abhängige Variable | Pro Schüler in Relation zum kantonalen Volkseinkommen pro Kopf | | |
| Bildungsausgaben des Vorjahres | 0.795 (30.90)** | 0.736 (29.59)** | 0.773 (31.60)** | Bildungsausgaben des Vorjahres | 0.919 (27.75)** | 0.906 (27.62)** | 0.898 (27.44)** |
| Sozialleistungsquote | 149.654 (4.46)** | 46.214 (1.88) | 19.777 (0.69) | Sozialleistungsquote | 0.093 (1.10) | 0.098 (1.23) | 0.066 (0.76) |
| Kantonales Volkseinkommen pro Kopf | 0.052 (7.96)** | 0.046 (7.89)** | 0.043 (7.54)** | Kantonales Volkseinkommen pro Kopf | 0.00003 (2.04)* | 0.00003 (2.81)** | 0.00005 (3.41)** |
| Anteil der 5-29-Jährigen | 34.544 (2.03)* | | 21.038 (1.54) | Wirtschaftswachstum | -0.136 (5.72)** | -0.132 (6.05)** | -0.130 (6.09)** |
| Dezentalisierungsgrad | | -35.642 (5.36)** | | Anteil der 5-29-Jährigen | -0.011 (0.29) | -0.018 (0.48) | -0.022 (0.61) |
| Industriebeschäftigung | | -36.791 (10.14)** | -46.106 (11.27)** | Dezentalisierungsgrad | | -0.029 (2.03)* | -0.035 (2.26)* |
| Dummy Französischsprachige Kantone | | 290.059 (4.81)** | | Anteil der Über-65-Jährigen | | -0.002 (1.99)* | |
| Regierungsbeteiligung sozialdemokratische Parteien | | | 13.063 (5.11)** | Industriebeschäftigung | | | -0.034 (2.87)** |
| | | | | Zinslastquote | | | -0.056 (2.00)* |
| Konstante | -1556.218 (2.10)* | 2748.601 (8.35)** | 1221.825 (1.79) | Konstante | 3.618 (1.77) | 5.134 (2.48)* | 7.850 (3.11)** |
| Anzahl der Kantone | 26 | 26 | 26 | Anzahl der Kantone | 26 | 26 | 26 |
| Anzahl der Beobachtungen | 598 | 598 | 598 | Anzahl der Beobachtungen | 598 | 598 | 598 |
| R ² | 0.96 | 0.96 | 0.96 | R ² | 0.88 | 0.88 | 0.89 |
| Korrigiertes R ² | 0.96 | 0.96 | 0.96 | Korrigiertes R ² | 0.88 | 0.88 | 0.89 |

Die ersten Zeilen der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Zeile in Klammern sind die panel-korrigierten t-Werte abgebildet. Die Koeffizienten und ihre statistische Signifikanz wurden mit der OLS-PCSE-Methode (ordinal least squares estimates with panel corrected standard errors) nach Beck und Katz geschätzt (Beck/Katz 1995, 1996). Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N=26, T= 23, N*T=598

Tabelle 6.5.7: Gepoolte Zeitreihenmodelle für die Bildungsausgaben pro Kopf in den 26 Schweizer Kantonen, 1980-2002

| | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 | Modell 4 | Modell 5 |
|---|----------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Bildungsausgaben pro Kopf _{t-1} | 0.708 (13.18)** | 0.721 (15.28)** | 0.777 (17.29)** | 0.773 (16.96) | 0.754 (16.74)** |
| Sozialleistungsquote | 21.049 (2.80)** | 21.504 (2.70)** | 26.457 (2.97)** | 26.964 (3.02)** | 22.897 (2.77)** |
| BIP pro Kopf | 0.009 (5.10)** | 0.012 (5.49)** | 0.009 (4.69)** | 0.009 (4.76)** | 0.009 (5.01)** |
| Bundesbeiträge | 155.305 (3.30)** | 109.930 (2.52)* | 170.18 (4.25)** | 142.249 (3.74)** | 136.058 (2.92)** |
| Zinslastquote | -2.857 (1.28) | -4.575 (2.14)* | 3.093 (1.50) | -2.200 (1.10) | -4.243 (1.94) |
| Industriebeschäftigung | -4.568 (2.87)** | -4.479 (2.70)** | - 3.680 (2.36)* | -3.613 (2.36)* | -4.909 (2.61)** |
| Dezentralisierung | -3.431 (2.46)* | -4.323 (2.93) | | | -3.173 (2.44)* |
| Autonomieindex | -29.771 (2.15)* | 26.817 (1.94) | | | -24.454 (1.74) |
| Frauenerwerbsquote | 5.941 (2.61)** | | | | |
| Finanzausgleichswirkung | | 73.620 (3.93)** | | | |
| Dummy Französischsprachiger Kanton | | 31.066 (1.35) | | | |
| Regierungsbeteiligung christdemokratische Parteien | | | 0.420 (1.69) | | |
| Regierungsbeteiligung liberale Parteien | | | | -0.973 (1.85) | |
| Typus Demokratie: direktdemokratisch-dezentralisiert (Vatter 2002a) | | | | | -27.981 (1.76) |
| Konstante | 365.563 (2.05)* | 492.939 (3.19)** | 202.092 (2.28)* | 249.182 (2.91)** | 522.545 (2.97)** |
| Anzahl der Kantone | 26 | 26 | 26 | 26 | 26 |
| Anzahl der Beobachtungen | 598 | 598 | 598 | 598 | 598 |
| R ² | 0.94 | 0.94 | 0.93 | 0.94 | 0.94 |
| Korrigiertes R ² | 0.94 | 0.94 | 0.93 | 0.93 | 0.94 |

Die ersten Zeilen der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Zeile in Klammern sind die panel-korrigierten t-Werte abgebildet. Die Koeffizienten und ihre statistische Signifikanz wurden mit der OLS-PCSE-Methode (ordinal least squares estimates with panel corrected standard errors) nach Beck und Katz geschätzt (Beck/Katz 1995, 1996). Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N= 26, T= 23, N*T=598

Tabelle 6.5.8: Gepoolte Zeitreihenmodelle für die Veränderung der öffentlichen Bildungsausgabenquote in den 26 Schweizer Kantonen, 1980-2002

| Abhängige Variable | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | Abhängige Variable | (6) | (7) | (8) |
|---|---|---------------------------|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|--|---|---------------------------|---------------------------|
| | Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens | | | | | | Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens | | |
| Bildungsausgaben des Vorjahres | -0.091 (3.58)** | -0.096 (3.76)** | -0.094 (3.72)** | -0.106 (4.23)** | -0.138 (5.06)** | Bildungsausgaben des Vorjahres | -0.093 (3.69)** | -0.111 (4.26)** | -0.112 (4.32)** |
| Sozialleistungsquote | 0.055 (2.34)* | 0.058 (2.50)* | 0.049 (2.11)* | 0.057 (2.60)** | 0.053 (2.69)** | Sozialleistungsquote | 0.056 (2.40)* | 0.068 (2.93)** | 0.069 (3.00)* |
| Veränderung der Sozialleistungsquote | 0.278 (3.42)** | 0.276 (3.41)** | 0.280 (3.46)** | 0.278 (3.59)** | 0.285 (4.50)** | Veränderung der Sozialleistungsquote | 0.275 (3.39)** | 0.268 (3.33)** | 0.269 (3.33)** |
| BIP pro Kopf | -3.26e-06 (1.60) | -3.59e-06 (1.73) | -3.79e-06 (1.82) | -3.43e-06 (1.20) | -5.61e-06 (2.13)* | BIP pro Kopf | -3.33e-06 (1.65) | -3.72e-06 (1.83) | -3.70e-06 (1.82) |
| Wirtschaftswachstum | -0.022 (5.05)** | -0.022 (5.05)** | -0.022 (5.04)** | -0.021 (5.01)** | -0.020 (5.60)** | Wirtschaftswachstum | -0.022 (5.04)** | -0.022 (5.07)** | -0.022 (5.03)** |
| Veränderung des Anteils der 5-29-Jährigen | -0.202 (3.07)** | -0.203 (3.08)** | -0.202 (3.08)** | -0.210 (3.26)** | -0.172 (3.32)** | Veränderung des Anteils der 5-29-Jährigen | -0.203 (3.08)** | -0.213 (3.27)** | -0.213 (3.24)** |
| Anteil der Über-65-Jährigen | | -0.0004 (1.87) | | | | Veränderung Regierungsbeteiligung säkular-konservativer Parteien | -0.006 (2.15)* | | |
| Dezentralisierungsgrad I | | | -0.001 (1.74) | | | Regierungsbeteiligung säkular-konservativer Parteien | -0.00002 (0.04) | | |
| Veränderung des Finanzausgleichssaldos | | | | 0.185 (3.25)** | 0.020 (0.41) | Veränderung Regierungsbeteiligung liberaler Parteien | | -0.004 (1.18) | |
| Dezentralisierungsgrad II | | | | -0.007 (2.38)* | -0.007 (2.32)* | Regierungsbeteiligung liberaler Parteien | | -0.003 (2.50)* | |
| Finanzausgleichswirkung | | | | 0.047 (0.79) | 0.104 (2.08)* | Bildungsausgaben 1980 | | | -0.003 (3.59)** |
| Beiträge des Bundes | | | | | 0.186 (2.28)* | | | | |
| Veränderung der Bundesbeiträge | | | | | 0.762 (6.69)** | | | | |
| Industriebeschäftigung | | | | | -0.008 (3.39)** | | | | |
| Zinslastquote | | | | | -0.013 (2.55)* | | | | |
| Konstante | 0.424 (2.66)** | 0.461 (2.82)** | 0.534 (3.03)** | 0.629 (3.21)** | 1.236 (4.29)** | Konstante | 0.436 (2.77)** | 0.601 (3.36)** | 0.607 (3.41) |
| Anzahl der Beobachtungen | 572 | 572 | 572 | 572 | 572 | Anzahl der Beobachtungen | 572 | 572 | 572 |
| Anzahl der Kantone | 26 | 26 | 26 | 26 | 26 | Anzahl der Kantone | 26 | 26 | 26 |
| R ² | 0.27 | 0.28 | 0.28 | 0.32 | 0.45 | R ² | 0.28 | 0.29 | 0.29 |

Die ersten Zeilen der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Zeile in Klammern sind die panel-korrigierten t-Werte abgebildet. Die Koeffizienten und ihre statistische Signifikanz wurden mit der OLS-PCSE-Methode (ordinal least squares estimates with panel corrected standard errors) nach Beck und Katz geschätzt (Beck/Katz 1995, 1996). Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N= 26, T= 22, N*T=572. Dezentralisierungsgrad I: Anteil der Bildungsausgaben der Gemeinden an den kantonalen Bildungsausgaben; Dezentralisierungsgrad II: Anteil der Gemeindeausgaben an den Kantonsausgaben

Tabelle 6.5.9: Autoregressive Modellspezifikationen zum erweiterten Modell der Bildungsausgabenquote in den 26 Kantonen, 1980-2002

| | AR1 (PCSE-Version) | | Prais-Winston (PCSE-Version) | |
|-----------------------------|--------------------|------------------|------------------------------|------------------|
| | Ohne LDV | Mit LDV | Ohne LDV | Mit LDV |
| Bildungsausgabenquote $t-1$ | | 0.621 | | 0.618 |
| | | (14.34)** | | (14.73)** |
| Sozialleistungsquote | 0.268 | 0.129 | 0.290 | 0.117 |
| | (5.05)** | (3.36)** | (6.05)** | (3.14)** |
| BIP pro Kopf | -0.0004 | -8.79e-06 | -0.0004 | -0.00001 |
| | (5.39)** | (2.06)* | (5.42)** | (2.30)* |
| Wirtschaftswachstum | -0.003 | -0.018 | -0.002 | -0.018 |
| | (1.13) | (5.62)** | (1.03) | (5.71)** |
| Anteil der 5-29-Jährigen | -0.062 | 0.009 | -0.083 | 0.006 |
| | (2.21)* | (0.82) | (3.26)** | (0.53) |
| Bundesbeiträge | 0.753 | 0.593 | 0.887 | 0.657 |
| | (6.95)** | (5.43)** | (8.56)** | (6.15)** |
| Industriebeschäftigung | -0.028 | -0.011 | -0.022 | -0.014 |
| | (3.73)** | (3.11)** | (2.38)* | (3.61)** |
| Zinslastquote | -0.027 | -0.025 | -0.006 | -0.021 |
| | (1.91) | (3.33)** | (0.46) | (3.07)** |
| Dezentralisierungsgrad | -0.044 | -0.012 | -0.061 | -0.016 |
| | (4.74)** | (2.85)** | (6.60)** | (3.01)** |
| Autonomieindex | -0.306 | -0.085 | -0.489 | -0.065 |
| | (4.57)** | (2.33)* | (8.08)** | (1.89) |
| Finanzausgleichswirkung | 0.135 | 0.218 | 0.149 | 0.197 |
| | (3.10)** | (3.84)** | (2.64)** | (3.77)** |
| Steueraufkommen | 0.078 | 0.025 | 0.080 | 0.028 |
| | (3.76)** | (1.99)* | (4.28)** | (2.39)* |
| Konstante | 10.858 | 2.560 | 12.405 | 2.797 |
| | (7.19)** | (3.61)** | (8.18)** | (3.85)** |
| Anzahl der Kantone | 26 | 26 | 26 | 26 |
| Anzahl der Beobachtungen | 598 | 572 | 598 | 572 |
| R ² | 0.78 | 0.88 | 0.96 | 0.96 |

Die ersten Zeilen der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Zeile in Klammern sind die panel-korrigierten t-Werte abgebildet. Die Koeffizienten und ihre statistische Signifikanz wurden mit der OLS-PCSE-Methode (ordinal least squares estimates with panel corrected standard errors) nach Beck und Katz geschätzt (Beck/Katz 1995, 1996).

AR1 steht für das Modell unter Einschluss eines gelagtem Residuumterms, LDV für das Modell mit gelagter abhängiger Variable; Prais-Winston Definition berechnet zur Korrektur der Standardfehler ein Rho; PCSE meint die „Panel-Corrected Standard Errors“.

LDV (Lagged Dependent Variable) = Bildungsausgaben des Vorjahres

Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N= 26, T= 23, N*T=598

Tabelle 6.5.10: Fixed-Effects-Analyse zum Basismodell der Bildungsausgabenquote in den 26 Schweizer Kantonen, 1980-2002

| | FE(C)-Modell mit PCSE | | FE(T)-Modell mit PCSE | | FE(CT)-Modell mit PCSE | |
|--------------------------------------|--|------------------|-----------------------|------------------|------------------------|------------------|
| Abhängige Variable | Öffentliche Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens | | | | | |
| Bildungsausgabenquote _{t-1} | 0.530 | (11.83)** | 0.704 | (19.37)** | 0.519 | (11.39)** |
| Sozialleistungsquote | 0.087 | (2.17)* | 0.017 | (0.75) | 0.091 | (2.25)* |
| Kantonales Volkseinkommen pro Kopf | -6.45e-06 | (1.63) | 0.000 | (3.25)** | 0.000 | (2.06)* |
| Wirtschaftswachstum | -0.013 | (4.07)** | -0.018 | (5.63)** | -0.012 | (4.02)** |
| Anteil der 5-29-Jährigen | -0.010 | (0.84) | 0.028 | (3.86)** | -0.002 | (0.19) |
| Beiträge des Bundes | 0.865 | (7.64)** | 0.455 | (5.63)** | 0.655 | (6.09)** |
| Industriebeschäftigung | -0.011 | (2.08)* | -0.004 | (1.40) | -0.010 | (1.89) |
| Zinslastquote | -0.002 | (0.32) | -0.010 | (2.03)* | 0.005 | (0.68) |
| Dezentralisierungsgrad | -0.064 | (6.97)** | -0.007 | (2.43)* | -0.067 | (7.72)** |
| Autonomieindex | 0.582 | (4.82)** | -0.072 | (2.64)** | 0.703 | (5.94)** |
| Finanzausgleichswirkung | 0.056 | (1.22) | 0.075 | (1.47) | 0.042 | (0.96) |
| Steuerquote | 0.119 | (6.60)** | 0.048 | (4.79)** | 0.078 | (5.06)** |
| Aargau-Dummy | 0.150 | (0.87) | | | 0.098 | (0.57) |
| Appenzell-Ausserrhododen-Dummy | -0.163 | (1.22) | | | -0.302 | (2.40)* |
| Appenzell-Innerrhododen-Dummy | -0.024 | (0.12) | | | -0.150 | (0.74) |
| Basel-Land-Dummy | 0.166 | (0.76) | | | 0.239 | (1.10) |
| Basel-Stadt-Dummy | -2.374 | (7.25)** | | | -2.179 | (6.71)** |
| Bern-Dummy | 0.317 | (2.02)* | | | 0.539 | (3.29)** |
| Freiburg-Dummy | 0.189 | (0.81) | | | 0.408 | (1.73) |
| Genf-Dummy | -0.227 | (0.63) | | | 0.436 | (1.11) |
| Glarus-Dummy | 0.018 | (0.10) | | | -0.156 | (0.89) |
| Graubünden-Dummy | ausgeschlossen | | | | ausgeschlossen | |
| Jura-Dummy | 1.019 | (3.77)** | | | 1.260 | (4.68)** |
| Luzern-Dummy | 0.631 | (3.05)** | | | 0.738 | (3.51)** |
| Neuchâtel-Dummy | 0.903 | (3.10)** | | | 1.303 | (4.40)** |
| Nidwalden-Dummy | -0.248 | (1.45) | | | -0.489 | (3.00)** |
| Obwalden-Dummy | -0.250 | (1.63) | | | -0.476 | (3.19)** |
| Schaffhausen-Dummy | -0.710 | (3.62)** | | | -0.862 | (4.79)** |
| Schwyz-Dummy | 0.595 | (3.05)** | | | 0.502 | (2.64)** |
| Solothurn-Dummy | 0.335 | (2.07)* | | | 0.350 | (2.22)* |
| St. Gallen-Dummy | 0.448 | (2.57)* | | | 0.495 | (2.93)** |
| Thurgau-Dummy | -0.646 | (3.43)** | | | -0.951 | (5.05)** |
| Tessin-Dummy | -0.034 | (0.13) | | | 0.558 | (2.00)* |
| Uri-Dummy | 0.029 | (0.16) | | | -0.166 | (0.93) |
| Valais-Dummy | 0.087 | (0.94) | | | 0.067 | (0.73) |
| Vaud-Dummy | -0.187 | (1.29) | | | 0.011 | (0.07) |
| Zug-Dummy | -0.341 | (1.93) | | | -0.550 | (3.26)** |
| Zürich-Dummy | -0.214 | (2.26)* | | | -0.182 | (1.52) |
| 1980-Dummy | | | 0.820 | (1.67) | -0.218 | (0.99) |
| 1981-Dummy | | | 0.677 | 1.38 | -0.303 | (1.47) |
| 1982-Dummy | | | 0.826 | (1.69) | -0.155 | (0.80) |
| 1983-Dummy | | | 0.753 | (1.54) | -0.250 | (1.35) |
| 1984-Dummy | | | 0.671 | (1.38) | -0.350 | (1.98)* |
| 1985-Dummy | | | 0.686 | (1.42) | -0.356 | (2.13)* |
| 1986-Dummy | | | 0.801 | (1.66) | -0.268 | (1.71) |
| 1987-Dummy | | | 0.741 | (1.54) | -0.321 | (2.19)* |
| 1988-Dummy | | | 0.960 | (2.00)* | -0.154 | (1.14) |
| 1989-Dummy | | | 0.930 | (1.94) | -0.164 | (1.36) |
| 1990-Dummy | | | 1.118 | (2.33)* | (0.99) | (0.25) |
| 1991-Dummy | | | 1.330 | (2.76)** | 0.141 | (1.35) |
| 1992-Dummy | | | 1.254 | (2.57)* | 0.076 | (0.83) |
| 1993-Dummy | | | 1.198 | (2.46)* | 0.00001 | (0.00) |
| 1994-Dummy | | | 1.206 | (2.47)* | -0.005 | (0.07) |
| 1995-Dummy | | | 1.173 | (2.41)* | -0.042 | (0.66) |
| 1996-Dummy | | | 1.236 | (2.56)* | -0.038 | (0.89) |
| 1997-Dummy | | | 1.127 | (2.34)* | -0.180 | (4.23)** |

| | | | | | | |
|---|-------|--|--------------|-----------------|----------------|------------------|
| 1998-Dummy | | | 0.994 | (2.07)* | -0.291 | (8.10)** |
| 1999-Dummy | | | 1.104 | (2.30)* | -0.199 | (11.21)** |
| 2000-Dummy | | | 1.132 | (2.37)* | -0.222 | (6.22)** |
| 2001-Dummy | | | 1.408 | (2.97)** | ausgeschlossen | |
| 2002-Dummy | | | 1.586 | (3.35)** | 0.140 | (4.96)** |
| Anzahl der Kantone | 26 | | 26 | | 26 | |
| Anzahl der Beobachtungen | 598 | | 598 | | 598 | |
| R ² | 0.998 | | 0.998 | | 0.998 | |
| <p>Die erste Spalte der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Spalte in Klammern sind die panel-korrigierten t-Werte abgebildet. Die Koeffizienten und ihre statistische Signifikanz wurden mit der OLS-PCSE-Methode (ordinal least squares estimates with panel corrected standard errors) nach Beck und Katz geschätzt (Beck/Katz 1995, 1996). Länderdummies wurden im FE(C)-Modell, Jahresdummies im FE(T) aufgenommen. FE(CT)-Modell steht für die Inklusion von Länder- und Jahresdummies. In dem Fixed-Effect-Verfahren wird jeweils mindestens ein Dummy-Variable ausgeschlossen, deren Auswahl das Statistikprogramm STATA vornimmt.</p> <p>Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N=26, T=23, N*T=598</p> | | | | | | |

Tabelle 6.5.11: Jack-Knife-Analyse zum breiten Modell der Bildungsausgabenquote in den 26 Schweizer Kantonen, 1980-2002

a) Teil 1

| | Ohne Aargau | Ohne Appenzell-Ausserrhoden | Ohne Appenzell-Innerrhoden | Ohne Basel-Land | Ohne Basel-Stadt | Ohne Bern | Ohne Freiburg | Ohne Genf | Ohne Glarus | Ohne Graubünden | Ohne Jura | Ohne Luzern | Ohne Neuchâtel |
|--------------------------------|--|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Abhängige Variable | Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens | | | | | | | | | | | | |
| Bildungsausgabenquote t_{-1} | 0.754 (19.73)** | 0.750 (19.58)** | 0.786 (21.09)** | 0.758 (20.08)** | 0.709 (19.47)** | 0.755 (19.76)** | 0.753 (19.65)** | 0.749 (18.63)** | 0.754 (19.47)** | 0.754 (19.80)** | 0.742 (18.71)** | 0.757 (19.55)** | 0.761 (20.24)** |
| Sozialleistungsquote | 0.063 (2.11)* | 0.072 (2.46)* | 0.039 (1.41) | 0.073 (2.37)* | 0.039 (1.38) | 0.064 (2.18)* | 0.054 (1.86) | 0.074 (2.31)* | 0.066 (2.12)* | 0.058 (1.78) | 0.043 (1.52) | 0.057 (1.91) | 0.060 (2.04)* |
| BIP pro Kopf | -3.01e-06 (-0.89) | -3.03e-06 (-0.89) | -2.09e-06 (-0.64) | -2.99e-06 (-0.89) | -2.26e-06 (-0.74) | -3.43e-06 (-0.99) | -2.52e-06 (-0.74) | -2.82e-06 (-0.83) | -2.49e-06 (-0.73) | -3.07e-06 (-0.89) | 5.43e-06 (0.15) | -3.18e-06 (-0.93) | -2.72e-06 (-0.80) |
| Wirtschaftswachstum | -0.021 (-5.04)** | -0.021 (-5.03)** | -0.021 (-5.09)** | -0.021 (-5.10)** | -0.021 (-5.29)** | -0.021 (-5.07)** | -0.021 (-4.99)** | -0.21 (-4.93)** | -0.022 (-4.99)** | -0.021 (-5.04)** | -0.019 (-4.69)** | -0.021 (-5.03)** | -0.022 (-5.11)** |
| Anteil der 5-29-Jährigen | 0.009 (1.24) | 0.011 (1.52) | 0.004 (0.58) | 0.013 (1.63) | -0.004 (-0.55) | 0.008 (0.99) | 0.010 (1.35) | 0.012 (1.39) | 0.010 (1.29) | 0.009 (1.09) | 0.011 (1.44) | 0.007 (0.95) | 0.009 (1.14) |
| Bundesbeiträge | 0.460 (4.83)** | 0.465 (4.87)** | 0.471 (5.10)** | 0.486 (5.13)** | 0.702 (7.02)** | 0.460 (4.80)** | 0.496 (4.75)** | 0.426 (4.36)** | 0.460 (4.86)** | 0.461 (4.86)** | 0.376 (4.17)** | 0.457 (4.76)** | 0.468 (4.45)** |
| Industriebeschäftigung | -0.006 (-2.60) | -0.007 (-2.80)** | -0.006 (-2.28)* | -0.008 (-2.84)** | -0.004 (-1.51) | -0.007 (-2.78)** | -0.007 (-2.71)** | -0.008 (-2.80)** | -0.006 (-2.18)* | -0.007 (-2.50)* | -0.006 (-2.48)* | -0.007 (-2.39)* | -0.007 (-2.34)* |
| Zinslastquote | -0.017 (-2.91)** | -0.019 (-3.23)** | -0.017 (-3.13)** | -0.019 (-3.33)** | -0.011 (-2.15)* | -0.017 (-2.97)** | -0.017 (-2.91)** | -0.017 (-2.92)** | -0.018 (-3.08)** | -0.017 (-2.95)** | -0.019 (-3.40)** | -0.017 (-2.90)** | -0.017 (-2.96)** |
| Dezentalisierungsgrad | -0.006 (-1.95) | -0.007 (-2.14)* | -0.005 (-1.71) | -0.006 (-1.88) | -0.019 (-4.82)** | -0.006 (-1.87) | -0.006 (-1.97)* | -0.007 (-1.97)* | -0.006 (-1.76) | -0.005 (-1.54) | -0.007 (-2.19)* | -0.006 (-2.05)* | -0.006 (-1.73) |
| Autonomieindex | -0.052 (-1.71) | -0.056 (-1.88) | -0.039 (-1.32) | -0.036 (-1.10) | 0.029 (0.87) | -0.055 (-1.84) | -0.057 (-1.90) | -0.067 (-2.05)* | -0.052 (-1.70) | -0.051 (-1.70) | -0.074 (-2.45)* | -0.048 (-1.41) | -0.055 (-1.84) |
| Finanzausgleichswirkung | 0.192 (3.24)** | 0.195 (3.33)** | 0.175 (2.98)** | 0.192 (3.28)** | 0.196 (3.56)** | 0.190 (3.22)** | 0.197 (3.36)** | 0.192 (3.22)** | 0.191 (3.18)** | 0.190 (3.23)** | 0.305 (3.98)** | 0.188 (3.17)** | 0.190 (3.28)** |
| Steuerquote | 0.021 (2.00)** | 0.018 (1.77) | 0.021 (2.07)* | 0.019 (1.75) | 0.042 (4.28)** | 0.019 (1.77) | 0.022 (2.10)* | 0.020 (1.87) | 0.020 (1.91) | 0.021 (1.95) | 0.030 (2.77)** | 0.022 (2.06)* | 0.018 (1.80) |
| Konstante | 1.377 (2.71)** | 1.392 (2.74)** | 1.272 (2.61)** | 1.167 (2.23)* | 1.487 (3.26)** | 1.498 (2.93)** | 1.380 (2.71)** | 1.430 (2.80)** | 1.297 (2.64)** | 1.411 (2.69)** | 1.346 (2.70)** | 1.416 (2.63)** | 1.391 (2.83)** |
| Anzahl der Länder | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 |
| Anzahl der Beobachtungen | 575 | 575 | 575 | 575 | 575 | 575 | 575 | 575 | 575 | 575 | 575 | 575 | 575 |
| R ² | 0.93 | 0.93 | 0.94 | 0.93 | 0.93 | 0.93 | 0.93 | 0.92 | 0.93 | 0.93 | 0.93 | 0.93 | 0.93 |

Die erste Spalte der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Spalte in Klammern sind die panel-korrigierten t-Werte abgebildet. Die Jackknife wurde mittels STATA und dem von Bernhard Kittel programmierten Befehl xtjack durchgeführt.
Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N=26, T=23, N*T=598

b) Teil 2

| | Ohne Nidwalden | Ohne Obwalden | Ohne Schaffhausen | Ohne Schwyz | Ohne Solothurn | Ohne St. Gallen | Ohne Thurgau | Ohne Tessin | Ohne Uri | Ohne Valais | Ohne Vaud | Ohne Zug | Ohne Zürich |
|-----------------------------|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Abhängige Variable | Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens | | | | | | | | | | | | |
| Bildungsausgabenquote $t-1$ | 0.757 (19.92)** | 0.757 (19.27)** | 0.757 (19.78)** | 0.754 (19.65)** | 0.751 (19.60)** | 0.752 (19.75)** | 0.748 (19.30)** | 0.76 (18.48)** | 0.754 (19.15)** | 0.759 (19.86)** | 0.751 (19.17)** | 0.745 (19.11)** | 0.756 (19.75)** |
| Sozialleistungsquote | 0.068 (2.35)* | 0.061 (2.08)* | 0.063 (1.92) | 0.066 (2.17)* | 0.068 (2.27)* | 0.057 (1.96)* | 0.063 (2.16)* | 0.060 (2.03)* | 0.055 (1.87) | 0.060 (2.04)* | 0.062 (2.11)* | 0.073 (2.46)* | 0.063 (2.17)* |
| BIP pro Kopf | -3.31e-06 (-0.96) | -3.71e-06 (-1.07) | -3.18e-06 (-0.92) | -2.91e-06 (-0.84) | -3.30e-06 (-0.98) | -2.74e-06 (-0.80) | -3.81e-06 (-1.04) | -3.15e-06 (-0.90) | -2.69e-06 (-0.81) | -3.32e-06 (-0.98) | -3.38e-06 (-0.98) | -6.14e-06 (-1.42) | -3.26e-06 (-0.95) |
| Wirtschaftswachstum | -0.022 (-5.18)** | -0.020 (-4.78)** | -0.021 (-5.02)** | -0.022 (-5.12)** | -0.021 (-4.93)** | -0.021 (-5.01)** | -0.021 (-5.09)** | -0.021 (-5.08)** | -0.021 (-5.04)** | -0.021 (-5.01)** | -0.021 (-5.09)** | -0.021 (-4.72)** | -0.021 (-5.10)** |
| Anteil der 5-29-Jährigen | 0.009 (1.31) | 0.006 (0.79) | 0.008 (1.05) | 0.010 (1.32) | 0.011 (1.43) | 0.007 (0.95) | 0.007 (0.93) | 0.007 (0.94) | 0.005 (0.72) | 0.008 (1.01) | 0.008 (1.06) | 0.004 (0.45) | 0.009 (1.15) |
| Bundesbeiträge | 0.477 (4.97)** | 0.430 (4.51)** | 0.458 (4.86)** | 0.458 (4.76)** | 0.466 (4.92)** | 0.464 (4.86)** | 0.458 (4.91)** | 0.465 (4.86)** | 0.451 (4.80)** | 0.460 (4.78)** | 0.462 (4.88)** | 0.447 (4.78)** | 0.457 (4.78)** |
| Industriebeschäftigung | -0.007 (-2.59)** | -0.007 (-2.70)** | -0.007 (-2.50)* | -0.007 (-2.49)* | -0.008 (-2.88)** | -0.007 (-2.63)** | -0.007 (-2.44)* | -0.007 (-2.28)* | -0.007 (-2.81)** | -0.007 (-2.59)** | -0.008 (-2.83)** | -0.008 (-2.87)** | -0.007 (-2.73)** |
| Zinslastquote | -0.020 (-3.36)** | -0.018 (-3.01)** | -0.018 (3.06)** | -0.017 (-3.00)** | -0.018 (-3.17)** | -0.016 (-2.55)* | -0.018 (-3.10)** | -0.017 (-2.73)** | -0.017 (-3.10)** | -0.018 (-3.11)** | -0.017 (-2.97)** | -0.017 (-3.00)** | -0.017 (-3.05)** |
| Dezentralisierungsgrad | -0.006 (-2.05)* | -0.006 (-1.81) | -0.006 (-2.01)* | -0.006 (-2.03)* | -0.007 (-2.15)* | -0.006 (-1.89) | -0.007 (-2.14)* | -0.006 (-1.88) | -0.005 (-1.52) | -0.006 (-2.03)* | -0.006 (-1.90) | -0.007 (-2.36)* | -0.006 (-1.87) |
| Autonomieindex | -0.049 (-1.64) | -0.070 (-2.20)* | -0.049 (-1.52) | -0.053 (-1.70) | -0.052 (-1.73) | -0.054 (-1.78) | -0.051 (-1.72) | -0.051 (-1.57) | -0.061 (-1.99)* | -0.050 (-1.62) | -0.057 (-1.86) | -0.063 (-2.09)* | -0.052 (-1.72) |
| Finanzausgleichswirkung | 0.196 (3.28)** | 0.167 (2.80)** | 0.190 (3.18)** | 0.189 (3.15)** | 0.191 (3.26)** | 0.196 (3.29)** | 0.192 (-3.26)** | 0.187 (3.09)** | 0.191 (3.14)** | 0.183 (2.88)** | 0.190 (3.24)** | 0.210 (3.55)** | 0.189 (3.21)** |
| Steuerquote | 0.020 (1.94) | 0.019 (1.77) | 0.020 (1.86) | 0.020 (1.80) | 0.019 (1.81) | 0.022 (2.10)* | 0.020 (1.90) | 0.019 (1.55) | 0.23 (2.14)* | 0.020 (1.92) | 0.021 (1.99)* | 0.017 (1.65) | 0.020 (1.90) |
| Konstante | 1.359 (2.77)** | 1.628 (2.85)** | 1.418 (2.80)** | 1.351 (2.55)* | 1.404 (2.81)** | 1.442 (2.83)** | 1.546 (2.90)** | 1.443 (2.48)* | 1.537 (3.12)** | 1.419 (2.73)** | 1.522 (2.91)** | 1.832 (2.99)** | 1.435 (2.85)** |
| Anzahl der Länder | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 |
| Anzahl der Beobachtungen | 575 | 575 | 575 | 575 | 575 | 575 | 575 | 575 | 575 | 575 | 575 | 575 | 575 |
| R ² | 0.93 | 0.93 | 0.93 | 0.93 | 0.93 | 0.93 | 0.93 | 0.93 | 0.94 | 0.93 | 0.93 | 0.93 | 0.93 |

Die erste Spalte der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Spalte in Klammern sind die panel-korrigierten t-Werte abgebildet. Die Jackknife wurde mittels mit STATA und dem von Bernhard Kittel programmierten Befehl xtjack durchgeführt.
Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N=26, T=23, N*T=598

c) Teil 3, Zusammenfassung der Jack-Knife-Analyse

| | Minimum | Kanton | Estimate | Maximum | Kanton | Spannweite |
|-----------------------------|---------|-----------------------|----------|---------|-----------------------|------------|
| Bildungsausgabenquote $t-1$ | 0.709 | Basel-Stadt | 0.756 | 0.786 | Appenzell-Innerrhoden | 0.077 |
| Sozialleistungsquote | 0.039 | Appenzell-Innerrhoden | 0.060 | 0.074 | Genf | 0.035 |
| BIP pro Kopf | -0.000 | Zug | -0.000 | 0.000 | Jura | 0.000 |
| Wirtschaftswachstum | -0.022 | Nidwalden | -0.021 | -0.019 | Jura | 0.003 |
| Anteil der 5-29-Jährigen | -0.004 | Basel-Stadt | 0.008 | 0.013 | Basel-Land | 0.017 |
| Bundesbeiträge | 0.376 | Jura | 0.460 | 0.702 | Basel-Stadt | 0.325 |
| Industriebeschäftigung | -0.008 | Solothurn | -0.007 | -0.004 | Basel-Stadt | 0.004 |
| Zinslastquote | -0.020 | Nidwalden | -0.017 | -0.011 | Basel-Stadt | 0.009 |
| Dezentralisierung | -0.019 | Basel-Stadt | -0.006 | -0.005 | Uri | 0.015 |
| Autonomieindex | -0.074 | Jura | -0.052 | 0.029 | Basel-Stadt | 0.103 |
| Finanzausgleichswirkung | 0.167 | Obwalden | 0.193 | 0.305 | Jura | 0.138 |
| Steuereinnahmen | 0.017 | Zug | 0.021 | 0.043 | Basel-Stadt | 0.026 |
| Konstante | 1.167 | Basel-Land | 1.421 | 1.833 | Zug | 0.666 |

In der Spalte „Minimum“ sind die partiellen Korrelationskoeffizienten abgebildet, in der Spalte „Kanton“, der Kanton bei dem der partielle Korrelationskoeffizient auftrat. „Estimate“ steht für den partiellen Regressionskoeffizienten, wenn alle Kantone berücksichtigt werden. In der Spalte „Maximum“ ist der maximal Korrelationskoeffizient und in der Spalte „Spannweite“ die Spannweite des partiellen Regressionskoeffizienten abgebildet.

Tabelle 6.5.12: Determinanten der sektoralen öffentlichen Bildungsausgaben in den Schweizer Kantonen, 1980-2002

| | 1980-2002 | 1980-1990 | 1991-2002 | | 1980-2002 | 1980-1990 | 1991-2002 |
|--|---|---------------------------|-----------------------------|--|---------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Abhängige Variable | Öffentliche Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens für den primären, sekundären und postsekundären nichttertiären Bildungsbereich | | | Öffentliche Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens für den tertiären Bildungsbereich | | | |
| Bildungsausgaben des Vorjahres $t-1$ | 0.840 (27.75)** | 0.805 (15.78)** | 0.697 (12.91)** | Bildungsausgaben des Vorjahres $t-1$ | 0.834 (20.61)** | 0.824 (9.59)** | 0.819 (13.00)** |
| Sozialleistungsquote | 0.033 (1.27) | 0.037 (0.84) | 0.023 (0.67) | Studentenquote | 1.338 (3.30)** | 0.808 (1.45) | 1.883 (3.52)** |
| Kantonales Volkseinkommen pro Kopf | -2.45e-07 (0.09) | 3.49e-06 (0.83) | -0.00012 (3.11)** | Bundesbeiträge | 0.113 (2.74)** | 0.081 (1.01) | 0.155 (3.04)** |
| Wirtschaftswachstum | -0.022 (5.93)** | -0.028 (5.53)** | -0.018 (4.49)** | Dezentralisierungsgrad | -0.004 (3.10)** | -0.004 (2.09)* | -0.005 (2.61)** |
| Anteil der 5-29-Jährigen | 0.014 (1.97)* | 0.029 (2.80)** | 0.029 (2.51)* | Offenheitsindex Direktdemokratie | -0.013 (1.56) | -0.020 (2.32)* | -0.006 (0.50) |
| Bundesbeiträge | 0.193 (2.56)* | -0.103 (1.23) | 0.294 (2.83)** | Industriebeschäftigung | -0.003 (2.60)** | -0.002 (1.22) | -0.004 (3.39)** |
| Finanzausgleichswirkung | 0.154 (2.75)** | 0.352 (2.78)** | 0.091 (1.32) | Anteil der kath. Bevölkerung | -0.0008 (1.98)* | -0.0009 (1.59) | -0.0009 (1.36) |
| Steuerquote | 0.013 (1.51) | 0.029 (2.49)* | 0.029 (2.31)* | | | | |
| Zinslastquote | -0.011 (1.87) | 0.003 (0.36) | -0.025 (3.01)** | | | | |
| direktdemokratisch-dezentralisierter Demokratiety (Vatter 2002a) | -0.077 (2.90)** | 0.012 (0.65) | -0.143 (3.46)** | | | | |
| Konstante | 0.082 (0.27) | -0.712 (2.26)* | 0.818 (1.63) | Konstante | 0.248 (2.42)* | 0.317 (1.91) | 0.253 (1.68) |
| Anzahl der Beobachtungen | 572 | 260 | 312 | Anzahl der Beobachtungen | 572 | 260 | 312 |
| Anzahl der Kantone | 26 | 26 | 26 | Anzahl der Kantone | 26 | 26 | 26 |
| R ² | 0.89 | 0.91 | 0.90 | R ² | 0.94 | 0.96 | 0.93 |
| Korrigiertes R | 0.89 | 0.91 | 0.89 | Korrigiertes R | 0.94 | 0.96 | 0.93 |
| Die ersten Zeilen der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Zeile in Klammern sind die panel-korrigierten t-Werte abgebildet. Die Koeffizienten und ihre statistische Signifikanz wurden mit der OLS-PCSE-Methode (ordinal least squares estimates with panel corrected standard errors) nach Beck und Katz geschätzt (Beck/Katz 1995, 1996). Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N= 26, T= 23, N*T=598. | | | | | | | |

6.6 Modellspezifikationen im Vergleich der 28 OECD-Mitgliedstaaten

Tabelle 6.6.1: Hintereinander geschaltete Querschnittsregressionen zur öffentlichen Bildungsausgabenquote, 28-OECD-Mitgliedstaaten, 1991-2002

| | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 |
|--|---|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Abhängige Variable | Öffentliche Bildungsausgaben in % des BIP | | | | | | | | | | | |
| Sozialleistungsquote | 0.079 (2.70)* | 0.090 (2.70)* | 0.110 (3.53)** | 0.105 (3.34)** | 0.113 (3.48)** | 0.115 (3.44)** | 0.121 (3.20)** | 0.150 (3.87)** | 0.147 (4.73)** | 0.099 (2.95)** | 0.118 (3.13)** | 0.100 (3.05)** |
| Anteil der 5-29-Jährigen | 0.018 (0.35) | 0.101 (1.43) | 0.136 (1.84) | 0.046 (0.85) | 0.061 (1.15) | 0.048 (0.83) | 0.066 (1.02) | 0.088 (1.62) | 0.100 (2.40)* | 0.062 (1.38) | 0.071 (1.43) | 0.065 (1.56) |
| BIP pro Kopf | 0.00002 (2.00) | 0.0002 (2.60)* | 0.0003 (2.97)** | 0.00004 (0.90) | 0.00006 (1.65) | 0.00006 (1.80) | 0.00006 (1.77) | 0.00007 (2.48)* | 0.00006 (2.45)* | 0.00005 (2.22)* | 0.00004 (2.02) | 0.00005 (2.19)* |
| Wirtschaftswachstum | 0.001 (0.02) | -0.159 (1.26) | -0.091 (0.89) | 0.163 (2.66)* | -0.008 (0.16) | 0.059 (0.56) | -0.021 (0.23) | -0.044 (0.78) | 0.060 (1.29) | -0.051 (0.53) | 0.058 (0.81) | -0.157 (1.76) |
| Schmidt'scher Veto-Index | -0.186 (2.84)* | -0.226 (2.85)* | -0.224 (2.74)* | -0.026 (0.35) | -0.046 (0.60) | -0.067 (0.88) | -0.123 (1.53) | -0.112 (1.63) | -0.088 (1.48) | -0.106 (1.63) | -0.086 (1.19) | -0.150 (2.02) |
| Konstante | 1.984 (0.64) | -1.943 (0.52) | -4.433 (1.15) | 0.161 (0.05) | -0.330 (0.11) | -0.038 (0.01) | -0.252 (0.08) | -1.903 (0.66) | -2.520 (1.10) | 0.340 (0.15) | -0.666 (0.24) | 0.677 (0.31) |
| Anzahl der Länder | 24 | 24 | 24 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 |
| R ² | 0.72 | 0.70 | 0.71 | 0.59 | 0.53 | 0.52 | 0.49 | 0.61 | 0.61 | 0.46 | 0.43 | 0.55 |
| Korrigiertes R ¹ | 0.64 | 0.61 | 0.63 | 0.50 | 0.42 | 0.41 | 0.37 | 0.51 | 0.48 | 0.28 | 0.24 | 0.40 |
| Die ersten Zeilen der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Zeile in Klammern sind die t-Werte abgebildet. Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N=28 | | | | | | | | | | | | |

Tabelle 6.6.2: OLS-Regression des Basismodells der öffentlichen Bildungsausgabenquote mit und ohne zeitverzögerte abhängige Variable („Lagged Dependent Variable“ - LDV), 28 OECD-Mitgliedstaaten, 1990-2002

| Abhängige Variable | Öffentliche Bildungsausgaben in Prozent des BIP | |
|--|---|-----------------------------------|
| | Ohne LDV | Mit LDV |
| Politikerbe (Bildungsausgabenquote des Vorjahres) | | 0.853** (32.68) |
| Etatisierungsgrad (Öffentliche Sozialausgabenquote) | 0.116** (14.03) | 0.016** (3.21) |
| Demographischer Nachfragedruck (Anteil der 5-29-Jährigen an der Bevölkerung) | 0.059** (4.66) | 0.017** (2.65) |
| Wirtschaftlicher Wohlstand (BIP pro Kopf) | 0.00007** (7.24) | 0.00002** (3.19) |
| Wirtschaftswachstum (Veränderung des realen BIP) | -0.005 (0.34) | 0.026** (3.47) |
| Konstitutionelle Vetostruktur (Schmidt Veto-Index) | -0.110** (5.92) | -0.020 (2.03) |
| Konstante | -0.105 (0.15) | 0.287 (0.85) |
| Anzahl der Länder | 28 | 28 |
| Anzahl der Beobachtungen | 345 | 324 |
| R ² | 0.52 | 0.89 |
| Korrigiertes R ² | 0.52 | 0.89 |
| <p>Die ersten Zeilen der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Zeile in Klammern sind die t-Werte abgebildet.</p> <p>LDV (Lagged Dependent Variable) = Bildungsausgaben des Vorjahres</p> <p>Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level</p> <p>N=28, T=13, N*T=364</p> | | |

Tabelle 6.6.3: Korrelation zwischen den Bestimmungsfaktoren des Basismodells

| | Öffentliche Sozialleistungsquote | Anteil der 5-29-Jährigen | BIP pro Kopf | Wirtschaftswachstum | Schmidtscher Veto-Index |
|---|---|---------------------------------|---------------------|----------------------------|--------------------------------|
| Öffentliche Sozialleistungsquote | 1.00 | | | | |
| Anteil der 5-29-Jährigen | -0.72 | 1.00 | | | |
| BIP pro Kopf | 0.29 | -0.62 | 1.00 | | |
| Wirtschaftswachstum | -0.21 | 0.20 | 0.10 | 1.00 | |
| Schmidtscher Veto-Index | 0.22 | -0.36 | 0.18 | -0.13 | 1.00 |

Tabelle 6.6.4: Gepoolte Zeitreihenmodelle für die öffentliche Bildungsausgabenquote, 1990-2002, 28-OECD-Staaten, Teil 1

| | Basismodell | Modell 2 | Modell 3 | Modell 4 | Modell 5 | Modell 6 | Modell7 | Modell 8 |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Bildungsausgabenquote _{t-1} | 0.853 (23.45)** | 0.808 (19.53)** | 0.852 (29.38)** | 0.837 (21.64)** | 0.797 (20.48)** | 0.844 (22.66)** | 0.860 (26.88)** | 0.851 (29.21)** |
| Sozialleistungsquote | 0.016 (2.91)** | 0.015 (3.54)** | 0.016 (3.77)** | 0.025 (3.30)** | 0.044 (3.79)** | 0.008 (1.29) | | 0.022 (4.97)** |
| Anteil der 5-29-Jährigen | 0.017 (4.09)** | 0.017 (4.33)** | | 0.012 (2.91)** | 0.007 (1.12) | 0.014 (3.52)** | 0.007 (1.14) | 0.010 (1.73) |
| BIP pro Kopf | 0.00002 (3.13)** | 0.00001 (4.24)** | 0.00001 (3.51)** | 0.00001 (2.30)* | 0.00002 (2.96)** | 0.00001 (2.83)** | 0.00002 (3.03)** | 0.00001 (2.59)** |
| Wirtschaftswachstum | -0.026 (3.83)** | -0.029 (4.68)** | -0.026 (4.19)** | -0.028 (3.97)** | -0.029 (4.17)** | -0.028 (4.08)** | -0.027 (4.20)** | -0.025 (3.88)** |
| Schmidt'scher Vetoinde | -0.020 (1.97)* | -0.021 (3.56)** | -0.023 (3.75)** | -0.014 (1.34) | -0.012 (1.18) | -0.006 (0.64) | -0.019 (3.49)** | -0.024 (4.08)** |
| Politikerbe: Bildungsausgabenquote 1990 | | 0.067 (2.38)* | | | | | | |
| Anteil der Über-65-Jährigen | | | -0.021 (3.69)** | | | | | |
| Ausgaben Alterssicherung | | | | -0.030 (1.89) | | | | |
| Summe Ausgaben für Familie und aktive Arbeitsmarktpolitik | | | | | -0.065 (3.02)** | | | |
| Summe Ausgaben Rente und passive Arbeitsmarktpolitik | | | | | 0.114 (2.73)** | | | |
| Schulische Berufsausbildung | | | | | | 0.039 (1.96) | | |
| Duale Berufsausbildung | | | | | | -0.104 (2.80)** | | |
| Staatsquote | | | | | | | 0.007 (2.34)* | |
| Etatisierungsgrad (Differenz zw. Staatsquote und Bildungsausgabenquote) | | | | | | | | -0.005 (2.10)* |
| Konstante | -0.287 (1.53) | -0.336 (1.68) | 0.683 (5.35)** | 0.013 (0.05) | 0.202 (0.69) | -0.100 (0.48) | 0.051 (0.16) | 0.097 (0.32) |
| Anzahl der Länder | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 |
| Anzahl der Beobachtungen | 324 | 321 | 320 | 324 | 312 | 324 | 311 | 311 |
| R ² | 0.89 | 0.89 | 0.89 | 0.89 | 0.90 | 0.89 | 0.89 | 0.89 |
| Korrigiertes R ² | 0.89 | 0.89 | 0.89 | 0.89 | 0.90 | 0.89 | 0.89 | 0.89 |

Die ersten Zeilen der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Zeile in Klammern sind die panel-korrigierten t-Werte abgebildet. Die Koeffizienten und ihre statistische Signifikanz wurden mit der OLS-PCSE-Methode (ordinal least squares estimates with panel corrected standard errors) nach Beck und Katz geschätzt (Beck/Katz 1995, 1996). Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N=28, T=13, N*T=364. Anmerkung: Aufgrund der Datenverfügbarkeit reduziert sich die Fallzahl in einigen Modellen. Ausgaben für passive Arbeitsmarktpolitik ohne Mexiko; Staatsquote und Etatisierungsgrad ohne Mexiko.

Tabelle 6.6.5: Gepoolte Zeitreihenmodelle für die öffentliche Bildungsausgabenquote, 1990-2002, 28-OECD-Staaten, Teil 2

| | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 | Modell 4 | Modell 5 | Modell 6 | Modell 7 |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Bildungsausgabenquote $t-1$ | 0.776 (19.23)** | 0.776 (19.23)** | 0.844 (22.48)** | 0.823 (20.02)** | 0.764 (16.55)** | 0.766 (17.93)** | 0.808 (19.67)** |
| Sozialleistungsquote | 0.028 (4.55)** | 0.028 (4.55) | 0.010 (1.80) | 0.019 (3.28)** | 0.018 (3.42)** | 0.016 (3.30)** | 0.023 (3.91)** |
| Anteil der 5-29-Jährigen | 0.034 (4.77)** | 0.034 (4.77)** | 0.015 (3.79)** | 0.024 (4.78)** | 0.017 (4.38)** | 0.018 (4.31)** | 0.031 (4.32)** |
| BIP pro Kopf | 0.00002 (3.70)** | 0.00002 (3.70)** | 0.00001 (2.58)** | 0.00002 (3.60)** | 0.00002 (4.15)** | 0.00001 (2.81)** | 0.00002 (3.68)** |
| Wirtschaftswachstum | -0.036 (4.52)** | -0.036 (4.52)** | -0.028 (4.09)** | -0.027 (3.93)** | -0.023 (3.40)** | -0.050 (7.24)** | -0.029 (3.32)** |
| Schmidt'scher Vetoindex | -0.027 (2.82)** | -0.027 (2.82)** | -0.006 (0.68) | -0.014 (1.60) | -0.048 (3.45)** | -0.035 (3.67)** | -0.029 (2.88)** |
| Zinslastquote | -0.022 (2.82)** | | | | | | |
| Staatsverschuldung | | -0.022 (2.82) | | | | | |
| Steuereinnahmen in % des BIP | | | 0.009 (2.26)* | | | | |
| Dezentralisierung : Budgetregel | | | | 0.106 (2.63)** | | | |
| Dezentralisierung: Begrenzte Finanzautonomie | | | | | -0.301 (3.94)** | | |
| Dezentralisierung: Anteil der lokalen Ausgaben an den Gesamtausgaben | | | | | | 0.004 (2.12)* | |
| Regierungsbeteiligung liberaler Parteien | | | | | | | 0.002 (2.43)* |
| Konstante | -0.732 (2.57)* | -0.732 (2.57)* | -0.311 (1.63) | -0.625 (2.95)** | 0.200 (0.81) | 0.295 (1.01) | -0.718 (2.63)** |
| Anzahl der Länder | 24 | 24 | 28 | 27 | 27 | 23 | 36 |
| Anzahl der Beobachtungen | 282 | 282 | 324 | 312 | 312 | 264 | 300 |
| R ² | 0.88 | 0.88 | 0.89 | 0.90 | 0.90 | 0.87 | 0.88 |
| Korrigiertes R ² | 0.88 | 0.88 | 0.89 | 0.90 | 0.90 | 0.86 | 0.87 |

Die ersten Zeilen der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Zeile in Klammern sind die panel-korrigierten t-Werte abgebildet. Die Koeffizienten und ihre statistische Signifikanz wurden mit der OLS-PCSE-Methode (ordinal least squares estimates with panel corrected standard errors) nach Beck und Katz geschätzt (Beck/Katz 1995, 1996). Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N=28, T=13, N*T=364. Anmerkung: Aufgrund der Datenverfügbarkeit reduziert sich die Fallzahl in einigen Modellen. Zinslastquote ohne Polen, Ungarn, Mexiko, Türkei; Dezentralisierungsgrad ohne Portugal; Anteil der lokalen Ausgaben an den Gesamtausgaben ohne Griechenland, Italien, Japan, Südkorea, Türkei; Mexiko und Türkei wurden bei der Betrachtung der Größen zur Regierungsbeteiligung herausgenommen, da sie nach Freedom House über keinen ausreichenden politischen Wettbewerb verfügen.

Tabelle 6.6.6: Gepoolte Zeitreihenmodelle für die öffentliche Bildungsausgabenquote, 1990-2002, 28-OECD-Staaten, Teil 3

| | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 | Modell 4 | Modell 5 | Modell 6 |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Bildungsausgabenquote $t-1$ | 0.812 (20.12)** | 0.823 (18.52)** | 0.837 (20.72)** | 0.779 (19.01)** | 0.835 (21.78)** | 0.833 (21.40)** |
| Sozialleistungsquote | 0.025 (4.21)** | 0.023 (3.05)** | 0.020 (2.93)** | 0.022 (3.96)** | 0.018 (3.14)** | 0.014 (2.60)** |
| Anteil der 5-29-Jährigen | 0.034 (4.63)** | 0.019 (4.06)** | 0.017 (4.17)** | 0.032 (5.45)** | 0.019 (4.71)** | 0.016 (3.87)** |
| BIP pro Kopf | 0.00002 (3.27)** | 0.00002 (3.33)** | 0.00002 (3.27)** | 6.81e-06 (1.58) | 0.00002 (3.52)** | 0.00001 (3.13)** |
| Wirtschaftswachstum | -0.030 (3.50)** | -0.023 (3.25)** | -0.023 (3.35)** | -0.024 (3.80)** | -0.027 (4.16)** | -0.027 (4.08)** |
| Schmidt'scher Vetoinde | -0.025 (2.51)** | -0.015 (1.70) | -0.020 (2.05)* | -0.008 (0.80) | -0.008 (0.99) | -0.002 (0.23) |
| Interaktion Unitarismus und Regierungsbe- teiligung christdemokratischer Parteien | -0.003 (2.29)* | | | | | |
| EU-Mitgliedschaft in Jahren | | -0.004 (2.19)* | | | | |
| EU-Mitgliedschaft | | | -0.078 (1.89) | | | |
| Frauenerwerbsquote | | | | 0.015 (4.10) | | |
| Mittlerer gewerkschaftlicher Organisations- grad | | | | | -0.063 (1.72) | |
| Hoher gewerkschaftlicher Organisationsgrad | | | | | | 0.125 (2.25)* |
| Dummy weit ausgebaute duale Berufsbil- dung | | | | | -0.104 (2.87)** | -0.115 (3.14)** |
| Konstante | -0.821 (2.99)** | -0.394 (1.92) | -0.280 (1.52) | -1.410 (4.27)** | -0.371 (2.10)* | -0.181 (0.91) |
| Anzahl der Länder | 26 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 |
| Anzahl der Beobachtungen | 300 | 324 | 324 | 324 | 324 | 324 |
| R ² | 0.88 | 0.89 | 0.89 | 0.90 | 0.89 | 0.89 |
| Korrigiertes R ² | 0.87 | 0.89 | 0.89 | 0.90 | 0.89 | 0.89 |

Die ersten Zeilen der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Zeile in Klammern sind die panel-korrigierten t-Werte abgebildet. Die Koeffizienten und ihre statistische Signifikanz wurden mit der OLS-PCSE-Methode (ordinal least squares estimates with panel corrected standard errors) nach Beck und Katz geschätzt (Beck/Katz 1995, 1996). Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N=28, T=13, N*T=364. Anmerkung: Mexiko und Türkei wurden bei der Betrachtung der Größen zur Regierungsbeteiligung herausgenommen, da sie nach Freedom House über keinen ausreichenden politischen Wettbewerb verfügen.

Tabelle 6.6.7: Gepoolte Zeitreihenmodelle für die Veränderung der öffentlichen Bildungsausgabenquote, 1990-2002, 28-OECD-Staaten

| Abhängige Variable | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 | Modell 4 | Modell 5 | Modell 6 | Modell 7 |
|---|---|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| | Veränderung der Bildungsausgabenquote (Bildungsausgaben in Prozent des BIP) | | | | | | |
| Bildungsausgabenquote _{t-1} | -0.143 (4.30)** | -0.120 (4.32)** | -0.114 (3.69)** | -0.175 (4.95)** | -0.172 (4.97)** | -0.124 (4.22)** | -0.124 (4.25)** |
| Sozialleistungsquote | 0.027 (4.78)** | 0.014 (3.94)** | 0.018 (4.94)** | 0.035 (5.98)** | 0.035 (6.14)** | 0.012 (3.73)** | 0.013 (3.79)** |
| Veränderung Sozialleistungsquote | 0.098 (3.99)** | 0.084 (5.31)** | 0.113 (6.06)** | 0.117 (4.85)** | 0.119 (4.50)** | 0.127 (4.77)** | 0.111 (4.40)** |
| Anteil der Über-65-Jährigen | 0.003 (0.51) | -0.005 (0.82) | -0.021 (3.31)** | | | | |
| Veränderung des Anteils der Über-65-Jährigen | 0.016 (0.48) | -0.014 (0.41) | 0.000 (0.01) | 0.011 (0.30) | -0.016 (0.43) | 0.001 (0.02) | -0.039 (1.23) |
| Ausgaben für die Alterssicherung | -0.043 (4.40)** | | | -0.046 (4.85)** | -0.053 (5.30)** | | |
| Veränderung der Ausgaben für die Alterssicherung | -0.018 (0.34) | | | -0.087 (1.49) | -0.033 (0.51) | -0.144 (2.42)* | -0.076 (1.54) |
| Schmidt'scher Vetoindex | | -0.015 (3.20)** | | | | | |
| Veränderung der Zinslastquote | | | -0.101 (3.68)** | | | | |
| Regierungsbeteiligung christdemokratische Parteien | | | | -0.001 (2.25)* | | | |
| Interaktion: Christdemokraten und Wirtschaftswachstum | | | | | -0.001 (3.29)** | | |
| Regierungsbeteiligung liberale Parteien | | | | | | 0.001 (2.14)* | |
| Duale Berufsausbildung | | | | | | | -0.130 (3.39)** |
| Konstante | 0.405 (3.07)** | 0.423 (3.14)** | 0.446 (2.78)** | 0.478 (3.55)** | 0.509 (3.73)** | 0.336 (3.04)** | 0.360 (3.12)** |
| Anzahl der Länder | 330 | 330 | 278 | 304 | 294 | 304 | 330 |
| Anzahl der Beobachtungen | 28 | 28 | 24 | 26 | 26 | 26 | 28 |
| R ² | 0.16 | 0.14 | 0.17 | 0.18 | 0.21 | 0.14 | 0.14 |
| Korrigiertes R ² | 0.14 | 0.12 | 0.15 | 0.16 | 0.19 | 0.13 | 0.13 |
| Die ersten Zeilen der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Zeile in Klammern sind die panel-korrigierten t-Werte abgebildet. Die Koeffizienten und ihre statistische Signifikanz wurden mit der OLS-PCSE-Methode (ordinal least squares estimates with panel corrected standard errors) nach Beck und Katz geschätzt (Beck/Katz 1995, 1996). Mexiko und Türkei wurden bei der Betrachtung der Größen zur Regierungsbeteiligung herausgenommen, da sie nach Freedom House über keinen ausreichenden politischen Wettbewerb verfügen. Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N=28, T=13, N*T=364. | | | | | | | |

Tabelle 6.6.8: Gepoolte Zeitreihenmodelle für die öffentlichen Bildungsausgaben pro Schüler und pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf, 1990-2002, 28-OECD-Staaten

| Abhängige Variable | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 | Modell 4 | Modell 5 | Abhängige Variable | Modell 1 | Modell 2 |
|--|------------------------------|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|---------------------------|--|---|---------------------------|
| | Bildungsausgaben pro Schüler | | | | | | Bildungsausgaben pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf | |
| Bildungsausgaben pro Schüler _{t-1} | 0.939 (46.46)** | 0.941 (56.85)** | 0.936 (53.08)** | 0.925 (48.58)** | 0.930 (42.73)** | Bildungsausgaben pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf _{t-1} | 0.931 (47.52)** | 0.936 (46.32)** |
| Sozialleistungsquote | 4.360 (1.86) | 5.201 (2.30)* | 2.971 (1.27) | 9.683 (3.97)** | 3.588 (1.73) | Sozialleistungsquote | 0.014 (1.01) | 0.009 (0.64) |
| Anteil der Schüler (% der 5-29-Jährigen) | -1.538 (1.74) | -1.009 (1.19) | -0.691 (0.76) | -1.314 (1.70) | -1.908 (2.36)* | Anteil der Schüler (% der 5-29-Jährigen) | 0.000 (0.21) | -0.001 (0.41) |
| BIP pro Kopf | 0.027 (4.39)** | 0.025 (4.76)** | 0.027 (4.73)** | 0.052 (6.61)** | 0.031 (4.70)** | BIP pro Kopf | 0.00001 (1.55) | 0.00002 (2.39)* |
| Regierungsbeteiligung christdemokratische Parteien | | -1.866 (3.37)** | | | | Wirtschaftswachstum | -0.094 (4.21)** | -0.116 (4.20)** |
| Regierungsbeteiligung liberale Parteien | | | 1.808 (2.49)* | | | Regierungsbeteiligung christdemokratische Parteien | | -0.004 (1.72) |
| Alter der Demokratie | | | | -5.676 (5.50)** | | Regierungsbeteiligung nichtchristdemokratische Parteien | | -0.006 (3.61)** |
| Dezentralisierung Begrenzte Finanzautonomie | | | | | -77.015 (1.83) | | | |
| Konstante | -28.680 (0.46) | -45.027 (0.69) | -66.037 (0.94) | -207.738 (3.16)** | 14.555 (0.27) | Konstante | 1.308 (4.41)** | 1.314 (3.53)** |
| Anzahl der Länder | 28 | 26 | 26 | 28 | 27 | Anzahl der Länder | 28 | 26 |
| Anzahl der Beobachtungen | 333 | 307 | 307 | 333 | 321 | Anzahl der Beobachtungen | 324 | 300 |
| R ² | 0.98 | 0.98 | 0.98 | 0.98 | 0.98 | R ² | 0.96 | 0.95 |
| Korrigiertes R ² | 0.98 | 0.98 | 0.98 | 0.98 | 0.98 | Korrigiertes R ² | 0.96 | 0.95 |

Die ersten Zeilen der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Zeile in Klammern sind die panel-korrigierten t-Werte abgebildet. Die Koeffizienten und ihre statistische Signifikanz wurden mit der OLS-PCSE-Methode (ordinal least squares estimates with panel corrected standard errors) nach Beck und Katz geschätzt (Beck/Katz 1995, 1996). Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N=28, T=13, N*T=364.

Anmerkung: Aufgrund der Datenverfügbarkeit reduziert sich die Fallzahl in einigen Modellen. Dezentralisierungsgrad ohne Portugal; Mexiko und Türkei wurden bei der Betrachtung der Größen zur Regierungsbeteiligung herausgenommen, da sie nach Freedom House über keinen ausreichenden politischen Wettbewerb verfügen.

Tabelle 6.6.9: Autoregressive Modellspezifikationen zum Basismodell der Bildungsausgabenquote, 28-OECD-Mitgliedstaaten, 1990-2002

| Abhängige Variable | AR1 (PCSE-Version) | | Prais-Winston (PCSE-Version) | |
|---------------------------------|--------------------|------------------|------------------------------|-----------------|
| | Ohne LDV | Mit LDV | Ohne LDV | Mit LDV |
| Bildungsausgaben _{t-1} | | 0.892 | | 0.875 |
| | | (38.82)** | | (40.94) |
| Sozialleistungsquote | 0.117 | 0.009 | 0.106 | 0.013 |
| | (12.00)** | (2.49)* | (11.68)** | (3.12)** |
| Anteil der 5-29-Jährigen | 0.050 | 0.011 | 0.078 | 0.014 |
| | (3.99)** | (3.13)** | (4.52)** | (3.50) |
| BIP pro Kopf | 0.00005 | 0.00001 | 0.00005 | 0.00001 |
| | (4.12)** | (3.16)** | (3.87)** | (3.22) |
| Wirtschaftswachstum | -0.015 | -0.028** | -0.015 | -0.033 |
| | (2.10)* | (5.02) | (2.79)** | (6.46) |
| Schmidt'scher Vetoin-dex | -0.097 | -0.015** | -0.136 | -0.016 |
| | (3.71)** | (2.99) | (6.65)** | (3.30)** |
| Konstante | 0.468 | -0.057 | -0.018 | -0.207 |
| | (0.64) | (0.31) | (0.02) | (0.93) |
| Anzahl der Länder | 28 | 28 | 28 | 28 |
| Anzahl der Beobachtungen | 342 | 338 | 342 | 338 |
| R | 0.75 | 0.91 | 0.94 | 0.98 |

Die ersten Zeilen der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Zeile in Klammern sind die t-Werte abgebildet.

AR1 steht für das Modell unter Einschluss eines gelagtem RESiduumterms, LDV für das Modell mit gelaggtter abhängiger Variable, Prais-Winston Definition berechnet zur Korrektur der Standardfehler ein Rho, PCSE meint die „Panel-Corrected Standard Errors“.

Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level
N=28, T=13, N*T=364

Tabelle 6.6.10: Fixed-Effects-Analyse zum Basismodell der Bildungsausgabenquote, 28 OECD-Mitgliedstaaten, 1990-2002

| Abhängige Variable | FE (C)-Modell mit PCSE | | FE (T)-Modell mit PCSE | | FE (CT)-Modell mit PCSE | |
|--------------------------------------|---|---------------|------------------------|----------------|-------------------------|---------------|
| | Öffentliche Bildungsausgaben in % des BIP | | | | | |
| Bildungsausgabenquote _{t-1} | 0.444** | (7.58) | 0.859** | (24.03) | 0.442** | (7.66) |
| Sozialleistungsquote | 0.042** | (3.72) | 0.014** | (3.02) | 0.048** | (3.96) |
| Anteil der 5-29-Jährigen | -0.0003 | (0.02) | 0.012** | (5.40) | -0.033 | (1.23) |
| BIP pro Kopf | -0.00002 | (1.09) | 0.00001** | (2.81) | -8.20e-06 | (0.55) |
| Wirtschaftswachstum | -0.026** | (3.97) | -0.022** | (3.40) | -0.019** | (2.83) |
| Vetospielerindex | 0.028 | (0.33) | -0.020* | (2.03) | 0.086 | (1.09) |
| Australien-Dummy | 2.286 | (2.50)* | | | 2.581 | (2.24)* |
| Österreich-Dummy | 2.493 | (2.74)** | | | 2.382 | (1.93) |
| Belgien-Dummy | 2.306 | (2.53)* | | | 2.304 | (1.97)* |
| Kanada-Dummy | 2.815 | (3.01)** | | | 3.290 | (3.08)** |
| Tschechien-Dummy | 1.899 | (2.47)* | | | 2.292 | (2.10)* |
| Dänemark-Dummy | 2.797 | (2.88)** | | | 3.101 | (2.88)** |
| Finnland-Dummy | 2.631 | (2.89)** | | | 2.927 | (2.79)** |
| Frankreich-Dummy | 2.412 | (2.54)* | | | 2.474 | (2.04)* |
| Deutschland-Dummy | 1.682 | (2.00)* | | | 1.553 | (1.33) |
| Griechenland-Dummy | 1.318 | (1.68) | | | 1.831 | (1.87) |
| Ungarn-Dummy | 1.937 | (2.63)** | | | 2.380 | (2.35)* |
| Irland-Dummy | 2.362 | (2.49)* | | | 2.970 | (2.51)* |
| Italien-Dummy | 1.989 | (2.31)* | | | 2.019 | (1.80) |
| Japan-Dummy | 1.821 | (2.18)* | | | 2.082 | (2.04)* |
| Südkorea-Dummy | 2.490 | (2.94)** | | | 3.449 | (3.01)** |
| Mexiko-Dummy | 2.437 | (2.64)** | | | 3.594 | (2.59)** |
| Niederlande-Dummy | 1.880 | (2.07)* | | | 1.929 | (1.65) |
| Neuseeland-Dummy | 2.734 | (3.03)** | | | 3.341 | (3.06)** |
| Norwegen-Dummy | 3.153 | (3.15)** | | | 3.622 | (3.32)** |
| Polen-Dummy | 2.373 | (2.90)** | | | 2.836 | (2.48)* |
| Portugal-Dummy | 2.679 | (3.24)** | | | 3.256 | (3.19)** |
| Slowakei-Dummy | 1.879 | (2.37)* | | | 2.484 | (2.22)* |
| Spanien-Dummy | 1.972 | (2.37)* | | | 2.258 | (2.06)* |
| Schweden-Dummy | 2.775 | (2.96)** | | | 3.206 | (3.12)** |
| Schweiz-Dummy | 2.461 | (2.70)** | | | 2.360 | (1.97)* |
| Türkei-Dummy | 1.407 | (1.61) | | | 2.632 | (2.01)* |
| Großbritannien-Dummy | 2.156 | (2.46)* | | | 2.669 | (2.66)** |
| USA-Dummy | 2.781 | (2.82)** | | | 3.003 | (2.55)* |
| 1991-Dummy | | | ausgeschlossen | | ausgeschlossen | |
| 1992-Dummy | | | 0.108 | (3.51)** | 0.305 | (2.15)* |
| 1993-Dummy | | | -0.047 | (1.47) | 0.168 | (1.31) |
| 1994-Dummy | | | -0.093 | (2.88)** | 0.085 | (0.74) |
| 1995-Dummy | | | -0.121 | (7.31)** | 0.033 | (0.36) |
| 1996-Dummy | | | -0.101 | (7.38)** | -0.014 | (0.18) |
| 1997-Dummy | | | 0.016 | (1.46) | 0.055 | (0.83) |
| 1998-Dummy | | | 0.037 | (2.75)** | 0.092 | (1.64) |
| 1999-Dummy | | | -0.108 | (9.85)** | -0.035 | (0.76) |
| 2000-Dummy | | | -0.037 | (3.75)** | -0.010 | (0.30) |
| 2001-Dummy | | | -0.085 | (5.99)** | -0.065 | (2.55)* |
| 2002-Dummy | | | 0.086 | (9.94)** | 0.056 | (4.11)** |
| Anzahl der Länder | 28 | | 28 | | 28 | |
| Anzahl der Beobachtungen | 324 | | 324 | | 324 | |
| R ² | 0.997 | | 0.996 | | 0.998 | |

Die erste Spalte der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Spalte in Klammern sind die die panel-korrigierten z-Werte abgebildet. Die Koeffizienten und ihre statistische Signifikanz wurden mit der OLS-PCSE-Methode (ordinal least squares estimates with panel corrected standard errors) nach Beck und Katz geschätzt (Beck/Katz 1995, 1996). Länderdummies wurden im FE(C)-Modell, Jahresdummies im FE(T) aufgenommen. FE(CT)-Modell steht für die Inklusion von Länder- und Jahresdummies. In dem Fixed-Effect-Verfahren wird jeweils mindestens ein Dummy-Variable ausgeschlossen, deren Auswahl das Statistikprogramm STATA vornimmt. Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N=28, T=13, N*T=364

Tabelle 6.6.11: Jack-Knife-Analyse zum Basismodell der Bildungsausgabenquote, 28-OECD-Mitgliedstaaten, 1990-2002

a) Teil 1

| | Ohne Australien | Ohne Österreich | Ohne Belgien | Ohne Kanada | Ohne Tschechien | Ohne Dänemark | Ohne Finnland | Ohne Frankreich | Ohne Deutschland | Ohne Griechenland | Ohne Ungarn | Ohne Irland | Ohne Italien | Ohne Japan |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Öffentliche Bildungsausgaben in % des BIP | | | | | | | | | | | | | | |
| Bildungsausgabenquote $t-1$ | 0.853** (23.52) | 0.850** (22.72) | 0.855** (23.84) | 0.856** (21.89) | 0.856** (24.05) | 0.855** (23.68) | 0.863** (24.23) | 0.854** (23.51) | 0.849** (22.54) | 0.850** (23.75) | 0.856** (23.31) | 0.853** (23.45) | 0.851** (22.95) | 0.857** (24.04) |
| Sozialleistungsquote | 0.016** (2.90) | 0.016** (2.84) | 0.016** (2.80) | 0.015** (2.67) | 0.016** (2.96) | 0.016** (2.68) | 0.015** (2.77) | 0.016** (2.76) | 0.017** (2.90) | 0.015** (2.76) | 0.017** (2.80) | 0.016** (2.91) | 0.017** (2.93) | 0.156** (2.84) |
| Anteil der 5-29-Jährigen | 0.017** (4.20) | 0.016** (3.94) | 0.017** (4.06) | 0.015** (3.51) | 0.017** (3.96) | 0.016** (3.82) | 0.016** (3.94) | 0.016** (3.80) | 0.016** (4.06) | 0.010** (2.57) | 0.018** (3.66) | 0.016** (4.09) | 0.018** (3.95) | 0.017** (4.08) |
| BIP pro Kopf | 0.00002** (3.24) | 0.00002** (3.10) | 0.00002** (3.02) | 0.00002** (3.17) | 0.00002** (3.44) | 0.0002** (2.91) | 0.00001** (3.01) | 0.00002** (3.11) | 0.00002** (3.14) | 9.89e – 06* (2.17) | 0.00002** (2.81) | 0.00002** (3.13) | 0.00002** (3.04) | 0.00002** (3.06) |
| Wirtschaftswachstum | -0.025** (-3.65) | -0.026** (-3.90) | -0.025** (-3.81) | -0.023** (-3.20) | -0.026** (-3.91) | -0.025** (-3.81) | -0.023** (-3.58) | -0.026** (-3.77) | -0.025** (-3.66) | -0.029** (-4.36) | -0.027** (-3.95) | -0.026** (-3.83) | -0.022** (-2.79) | -0.027** (-3.98) |
| Vetospielerindex | -0.019 (-1.92) | -0.248* (-2.21) | -0.020* (-2.09) | -0.019 (-1.86) | -0.019* (-2.05) | -0.018 (-1.76) | -0.018 (-1.89) | -0.020* (-2.04) | -0.018 (-1.88) | -0.027** (-2.72) | -0.019 (-1.94) | -0.020** (-1.97) | -0.019* (-1.96) | -0.017 (-1.72) |
| Konstante | -0.297 (-1.61) | -0.217 (-1.19) | -0.276 (-1.47) | -0.241 (-1.19) | -0.290 (-1.46) | -0.272 (-1.37) | -0.270 (-1.47) | -0.261 (-1.31) | -0.266 (-1.45) | 0.119 (0.48) | -0.371 (-1.57) | -0.287 (-1.53) | -0.346 (-1.66) | -0.293 (-1.56) |
| Anzahl der Länder | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 |
| Anzahl der Beobachtungen | 312 | 312 | 312 | 312 | 312 | 312 | 312 | 312 | 312 | 312 | 312 | 312 | 312 | 312 |
| R ² | 0.89 | 0.89 | 0.89 | 0.90 | 0.90 | 0.89 | 0.89 | 0.89 | 0.90 | 0.90 | 0.90 | 0.89 | 0.89 | 0.90 |
| Die erste Spalte der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Spalte in Klammern sind die panel-korrigierten t-Werte abgebildet. Die Jackknife wurde mittels mit STATA und dem von Bernhard Kittel programmierten Befehl xtjack durchgeführt. Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N=26, T=23, N*T=598 | | | | | | | | | | | | | | |

b) Teil 2

| | Ohne Südkorea | Ohne Mexiko | Ohne Niederlande | Ohne Neuseeland | Ohne Norwegen | Ohne Polen | Ohne Portugal | Ohne Slowakei | Ohne Spanien | Ohne Schweden | Ohne Schweiz | Ohne Türkei | Ohne Großbritannien | Ohne USA |
|--|---|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| | Öffentliche Bildungsausgaben in % des BIP | | | | | | | | | | | | | |
| Bildungsausgabenquote $t-1$ | 0.844 (22.19) | 0.851 (23.82) | 0.853 (23.45) | 0.849 (23.61) | 0.853 (23.18) | 0.853 (23.26) | 0.869 (23.74) | 0.842 (22.66) | 0.844 (22.70) | 0.853 (23.34) | 0.854 (23.46) | 0.864 (24.74) | 0.852 (23.09) | 0.809 (19.55) |
| Sozialleistungsquote | 0.014 (2.46) | 0.020 (3.70) | 0.016 (2.91) | 0.016 (2.93) | 0.019 (3.17) | 0.016 (2.86) | 0.015 (2.68) | 0.016 (2.92) | 0.019 (3.25) | 0.016 (2.88) | 0.016 (2.92) | 0.013 (2.25) | 0.017 (2.90) | 0.023 (3.98) |
| Anteil der 5-29-Jährigen | 0.013 (3.23) | 0.020 (5.02) | 0.017 (4.09) | 0.011 (1.99) | 0.020 (4.42) | 0.017 (4.15) | 0.016 (4.04) | 0.018 (4.29) | 0.021 (4.55) | 0.017 (4.01) | 0.017 (4.15) | 0.016 (3.88) | 0.017 (4.07) | 0.028 (5.78) |
| BIP pro Kopf | 0.00002 (3.19) | 0.00002 (3.35) | 0.00002 (3.13) | 0.00002 (3.05) | 0.00002 (3.28) | 0.00002 (3.14) | 0.00001 (3.29) | 0.00002 (3.51) | 0.00002 (3.43) | 0.00002 (2.90) | 0.00002 (3.19) | 0.00001 (2.93) | 0.00002 (3.10) | 0.00002 (3.68) |
| Wirtschaftswachstum | -0.039 (-4.22) | -0.031 (-4.57) | -0.026 (-3.83) | -0.025 (-3.35) | -0.025 (-3.69) | -0.025 (-3.82) | -0.025 (-3.76) | -0.028 (-4.20) | -0.026 (-3.76) | -0.026 (-3.88) | -0.056 (-3.79) | -0.023 (-3.61) | -0.024 (-3.56) | -0.028 (-3.98) |
| Vetospielerindex | -0.021 (-2.11) | -0.017 (-1.69) | -0.020 (-1.97) | -0.023 (-2.33) | -0.014 (-1.53) | -0.018 (-1.96) | -0.018 (-1.95) | -0.024 (-2.33) | -0.016 (-1.68) | -0.020 (-1.97) | -0.019 (-1.97) | -0.012 (-1.15) | -0.021 (-2.05) | -0.028 (-2.78) |
| Konstante | -0.044 (-0.21) | -0.461 (-2.62) | -0.287 (-1.53) | -0.051 (-0.20) | -0.503 (-2.52) | -0.291 (-1.59) | -0.292 (-1.71) | -0.302 (-1.63) | -0.530 (-2.58) | -0.280 (-1.42) | -0.284 (-1.54) | -0.281 (-1.46) | -0.277 (-1.48) | -0.611 (-3.44) |
| Anzahl der Länder | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 |
| Anzahl der Beobachtungen | 312 | 312 | 312 | 312 | 312 | 312 | 312 | 312 | 312 | 312 | 312 | 312 | 312 | 312 |
| R ² | 0.89 | 0.89 | 0.89 | 0.89 | 0.90 | 0.90 | 0.89 | 0.89 | 0.90 | 0.89 | 0.89 | 0.89 | 0.89 | 0.88 |
| Die erste Spalte der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Spalte in Klammern sind die panel-korrigierten t-Werte abgebildet. Die Jackknife wurde mittels STATA und dem von Bernhard Kittel programmierten Befehl xtjack durchgeführt. Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N=26, T=23, N*T=598 | | | | | | | | | | | | | | |

c) Teil 3, Zusammenfassung der Jackknife-Analyse

| | Minimum | Land | Estimate | Maximum | Land | Spannweite |
|-----------------------------|---------|--------------|----------|---------|--------------|------------|
| Bildungsausgabenquote $t-1$ | 0.809 | USA | 0.853 | 0.869 | Portugal | 0.059 |
| Sozialleistungsquote | 0.013 | Türkei | 0.016 | 0.023 | USA | 0.010 |
| Anteil der 5-29-Jährigen | 0.011 | Griechenland | 0.017 | 0.028 | USA | 0.018 |
| BIP pro Kopf | 0.000 | Griechenland | 0.000 | 0.000 | Slowakei | 0.000 |
| Wirtschaftswachstum | -0.031 | Mexiko | -0.026 | -0.022 | Italien | 0.009 |
| Schmidtscher Vetoinde | -0.028 | USA | -0.020 | -0.012 | Türkei | 0.016 |
| Konstante | -0.611 | USA | -0.287 | 0.119 | Griechenland | 0.730 |

In der Spalte „Minimum“ sind die partiellen Korrelationskoeffizienten abgebildet, in der Spalte „Land“, das Land bei dem der partielle Korrelationskoeffizient auftrat. „Estimate“ steht für den partiellen Regressionskoeffizienten, wenn alle Länder berücksichtigt werden. In der Spalte „Maximum“ ist der maximal Korrelationskoeffizient und in der Spalte „Spannweite“ die Spannweite des partiellen Regressionskoeffizienten abgebildet.

Tabelle 6.6.12: Determinanten der primären, sekundären und postsekundären nicht tertiären öffentlichen Bildungsausgaben, 28 OECD-Staaten, 1991-2002

| | Modell 3 | Modell 4 | Modell 5 | Modell 6 | Modell 7 | Modell 8 | Modell 9 |
|--|--|----------------------------|----------------------------|---------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Abhängige Variable | Öffentliche Bildungsausgaben für den primären, sekundären und post-sekundären nicht-tertiären Bildungsbereich in % des BIP | | | | | | |
| Bildungsausgabenquote t_{-1} | 0.838 (17.75)** | 0.817 (17.20)** | 0.775 (14.55)** | 0.740 (11.70)** | 0.845 (18.26)** | 0.833 (16.46)** | 0.778 (12.86)** |
| Sozialleistungsquote | 0.010 (2.48)* | 0.012 (2.81)** | 0.019 (3.55)** | 0.012 (2.99)** | 0.010 (3.04)** | 0.012 (2.61)** | 0.007 (2.31)* |
| Anteil der 5-29-Jährigen | 0.008 (0.90) | 0.015 (2.09)* | 0.011 (1.76) | 0.023 (3.63)** | | 0.012 (2.59)** | 0.016 (2.93)** |
| BIP pro Kopf | 5.36e-06 (1.86) | 6.71e-06 (2.21)* | 0.00001 (2.75)** | 5.45e-06 (1.49) | 5.57e-06 (2.99)** | 8.54e-06 (3.06)** | 0.00001 (2.90)** |
| Bildungsbeteiligung im Primärbereich | 0.003 (1.20) | 0.003 (1.40) | 0.005 (2.32)* | 0.006 (2.57)* | 0.006 (2.47)* | 0.006 (2.71)** | 0.006 (2.83)** |
| Stand der Verschuldung | -0.001 (2.59)** | | | | | | |
| Zinslastquote | | -0.013 (2.92)** | | | | | |
| Summe Ausgaben für Alterssicherung und passive Arbeitsmarktpolitik | | | -0.019 (1.92) | | | | |
| Dezentralisierung: Budgetregel | | | 0.103 (2.25)* | | | | 0.101 (2.23)* |
| Dezentralisierung: Begrenzte Finanzautonomie | | | | -0.086 (2.16)* | | | |
| Frauenerwerbsquote | | | | 0.009 (2.72)** | | | |
| Anteil der Über-65-Jährigen | | | | | -0.019 (2.70)** | | |
| EU-Mitgliedschaft | | | | | | -0.055 (1.75) | |
| Ausgaben Familien | | | | | | | 0.036 (1.89) |
| Konstante | -0.174 (0.62) | -0.522 (2.91)** | -0.578 (1.91) | -1.285 (3.20)** | -0.090 (0.40) | -0.802 (2.56)* | -0.843 (3.38)** |
| Anzahl der Länder | 24 | 24 | 26 | 27 | 28 | 28 | 27 |
| Anzahl der Beobachtungen | 235 | 245 | 263 | 272 | 282 | 283 | 227 |
| R ² | 0.84 | 0.82 | 0.84 | 0.84 | 0.83 | 0.84 | 0.84 |
| Korrigiertes R ² | 0.83 | 0.82 | 0.84 | 0.84 | 0.83 | 0.83 | 0.83 |

Die ersten Zeilen der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Zeile in Klammern sind die panel-korrigierten t-Werte abgebildet. Die Koeffizienten und ihre statistische Signifikanz wurden mit der OLS-PCSE-Methode (ordinal least squares estimates with panel corrected standard errors) nach Beck und Katz geschätzt (Beck/Katz 1995, 1996). Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N=28, T=13, N*T=364. Anmerkung: Aufgrund der Datenverfügbarkeit reduziert sich die Fallzahl in einigen Modellen. Zinslastquote ohne Polen, Ungarn, Mexiko, Türkei; Dezentralisierungsgrad ohne Portugal.

Tabelle 6.6.13: Determinanten der tertiären öffentlichen Bildungsausgaben, 28 OECD-Staaten, 1991-2002

| | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 | Modell 4 | Modell 5 | Modell 6 | Modell 7 | Modell 8 |
|---|--|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Abhängige Variable | Öffentliche Bildungsausgaben in Prozent des BIP für den Tertiärbereich | | | | | | | |
| Bildungsausgabenquote $t-1$ | 0.744 (12.55)** | 0.613 (6.55)** | 0.660 (9.33)** | 0.560 (5.80)** | 0.573 (6.38)** | 0.571 (6.33)** | 0.725 (6.08)** | 0.705 (5.79)** |
| Anteil der 5-29-Jährigen | -0.006 (1.54) | -0.018 (1.76) | -0.023 (1.92) | -0.017 (1.60) | -0.017 (1.68) | -0.017 (1.69) | -0.004 (0.75) | -0.001 (0.24) |
| Private Bildungsausgabenquote | -0.056 (2.94)** | -0.072 (4.78)** | -0.124 (3.63)** | -0.068 (5.00)** | -0.089 (4.53)** | -0.089 (4.44)** | | |
| Industriebeschäftigung | -0.008 (4.41)** | -0.008 (5.90)** | -0.008 (6.26)** | -0.010 (5.61)** | -0.007 (6.26)** | -0.007 (6.48)** | | |
| Anteil der Über-65-Jährigen | | -0.024 (1.70) | -0.032 (1.95) | -0.025 (1.62) | -0.026 (2.08)* | -0.026 (2.09)* | | |
| Hoher gewerkschaftlicher Organisationsgrad | | 0.207 (1.76) | | 0.215 (1.92) | 0.265 (2.50)* | 0.261 (2.45)* | | |
| Mittlerer gewerkschaftlicher Organisationsgrad | | | -0.106 (1.95) | | | | | |
| Dezentralisierung: Begrenzte Finanzautonomie | | | | -0.096 (3.99)** | | | | |
| Dezentralisierung: Ausgaben der regionalen Ebene für Tertiärbildung | | | | | 0.001 (2.17)* | | | |
| Dezentralisierung: Ausgaben der zentralen Ebene für Tertiärbildung | | | | | | -0.001 (2.10)* | | |
| Frauenerwerbsquote | | | | | | | 0.006 (2.25)* | 0.006 (2.51)* |
| Regierungsbeteiligung sozialdemokratischer Parteien | | | | | | | 0.001 (2.15)* | |
| Regierungsbeteiligung christdemokratischer Parteien | | | | | | | | -0.001 (1.82) |
| Regierungsbeteiligung konservativer Parteien | | | | | | | | -0.001 (2.27)* |
| Konstante | 0.727 (3.31)** | 1.620 (2.45)* | 1.985 (2.51)* | 1.733 (2.49)* | 1.602 (2.66)** | 1.754 (3.06)** | 0.016 (0.06) | 0.007 (0.03) |
| Anzahl der Länder | 28 | 28 | 28 | 27 | 28 | 28 | 26 | 26 |
| Anzahl der Beobachtungen | 269 | 268 | 269 | 257 | 268 | 268 | 264 | 264 |
| R ² | 0.74 | 0.76 | 0.75 | 0.77 | 0.77 | 0.77 | 0.71 | 0.72 |
| Korrigiertes R | 0.73 | 0.75 | 0.74 | 0.76 | 0.76 | 0.76 | 0.71 | 0.71 |

Die ersten Zeilen der einzelnen Modelle enthalten die unstandardisierten Regressionskoeffizienten, in der zweiten Zeile in Klammern sind die panel-korrigierten z-Werte abgebildet. Die Koeffizienten und ihre statistische Signifikanz wurden mit der OLS-PCSE-Methode (ordinal least squares estimates with panel corrected standard errors) nach Beck und Katz geschätzt (Beck/Katz 1995, 1996).

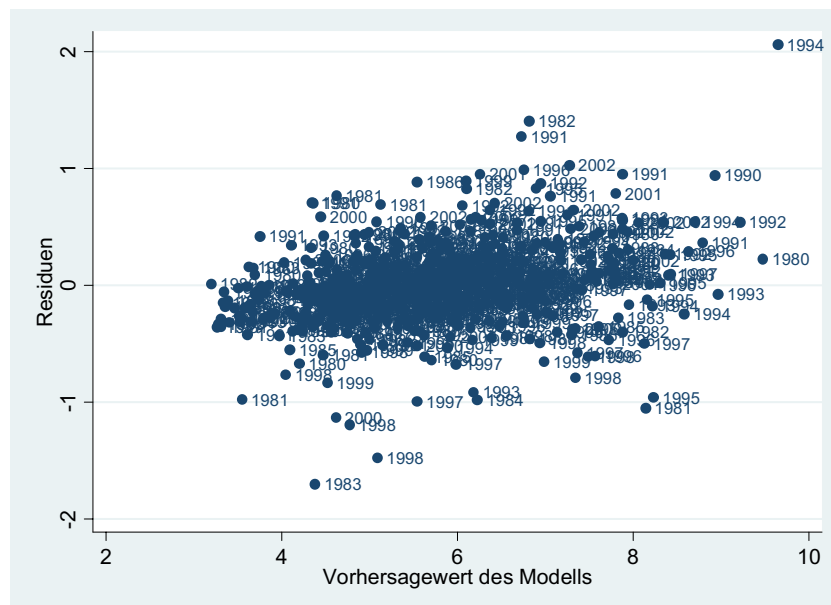
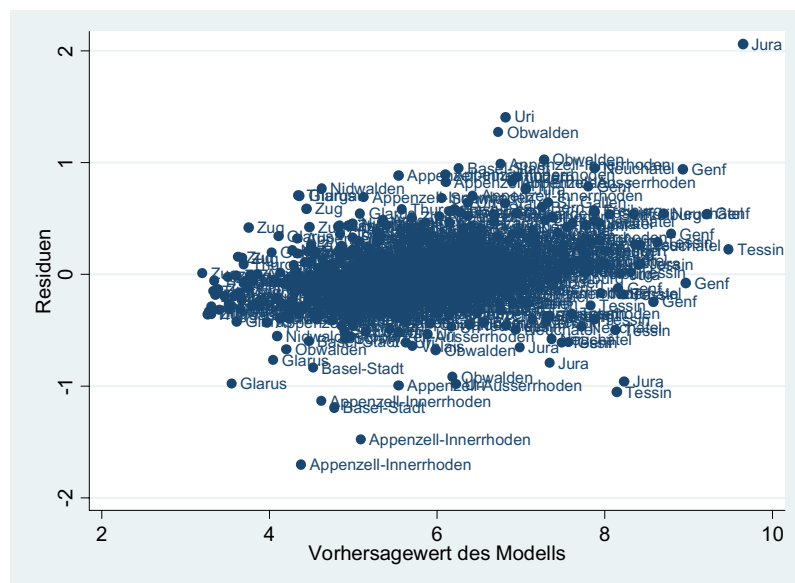
Signifikanzniveau: * Signifikant auf dem 5%-Level; ** Signifikant auf dem 1%-Level; N=28, T=13, N*T=364. Anmerkung: Aufgrund der Datenverfügbarkeit reduziert sich die Fallzahl in einigen Modellen. Zinslastquote ohne Polen, Ungarn, Mexiko, Türkei; Dezentralisierungsgrad ohne Portugal.

6.7 Residuendiagnostik

6.7.1 Residuendiagnostik des intranationalen Vergleichs der 26 Schweizer Kantone

Die Abbildung 6.7.1 informiert darüber, wie gut das Basismodell der Bildungsausgabenquote zu den einzelnen Kantonen im intranationalen Vergleich passt.

Abbildung 6.7.1: Streudiagramm der Residuen und Vorhersagewerte des Basismodells der öffentlichen Bildungsausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens



Antwort auf die Frage, ob die erklärte Variation bzw. die nicht erklärten Variation der Bildungsausgabenquote mit dem Basismodell übereinstimmt gibt die Residuendiagnostik. Hierfür werden die vorhergesagten Werte (\hat{x}_i) von den beobachteten Werten (x_i) der Bildungsausgabenquote subtrahiert, so dass man die Residuen erhält (also $x_i - \hat{x}_i$), die gegen die Vorhersagewerte des Basismodells abgebildet sind. Den Streudiagrammen zu entnehmen ist, dass die Bildungsausgaben für Jura (1994), Uri (1982) und Obwalden (1991) unterschätzt werden. Überschätzt werden dagegen die Bildungsausgaben in einzelnen Jahren in Appenzell-Innerroden (1983 und 1998), in Genf (1981) und im Tessin (1981). Festzuhalten bleibt an dieser Stelle, dass sich für die Schweizer Kantone keine Ausreißer ergeben, sondern, dass das Basismodell der Bildungsausgabenquote das Niveau und die Dynamik der Bildungsausgaben in den Kantonen abbildet. Die Passgenauigkeit des Basismodells scheint somit für die Bildungsausgaben in den Kantonen recht hoch zu sein

6.7.2 Residuendiagnostik des internationalen Vergleichs der 28 OECD-Staaten

In den Abbildungen 6.7.2 und 6.7.3 sind die Residuen der Messpunkte der Bildungsausgaben pro Schüler aus dem Basismodell gegen die Vorhersagewerte abgebildet. Eine bessere Vorhersagepräzision als bei der Bildungsausgabenquote scheinen die Bildungsausgaben pro Schüler bzw. pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf zu liefern. Unterschätzt werden bei den Pro-Schüler-Ausgaben in einzelnen Jahren die Ausgaben von Japan (1998), Australien (1998), Schweden (1991), Norwegen (1992) unterschätzt und von der Slowakei (1993), Japan (1999) und Ungarn (2002) überschätzt. Bei den Pro-Schüler-Ausgaben in Relation zum BIP pro Kopf werden die Ausgaben vereinzelt von Japan (1998), Schweden (1991) und Australien (1998) unterschätzt und im Falle von Ungarn (2002) überschätzt. Zwar werden auch die Bildungsausgaben zu einzelnen Messzeitpunkten für einzelne Länder überschätzt, bzw. unterschätzt jedoch scheint die Erklärungskraft des Basismodells der Pro-Schüler-Ausgaben bzw. Pro-Schüler-Ausgaben in Relation zum BIP pro Kopf insgesamt stärker zu sein, als bei der Bildungsausgabenquote.

Abbildung 6.7.2: Streudiagramm der Residuen und Vorhersagewerte des Basismodells der Bildungsausgaben pro Schüler

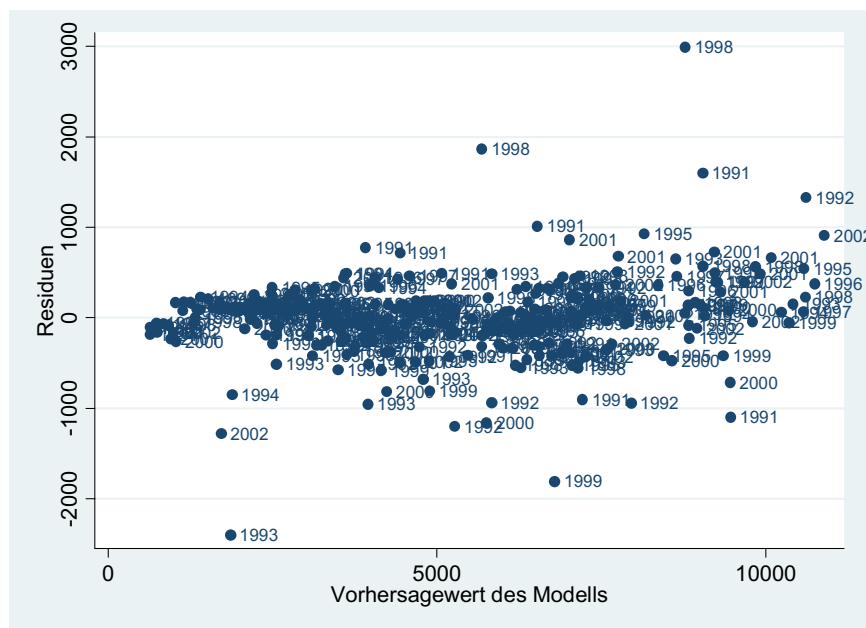
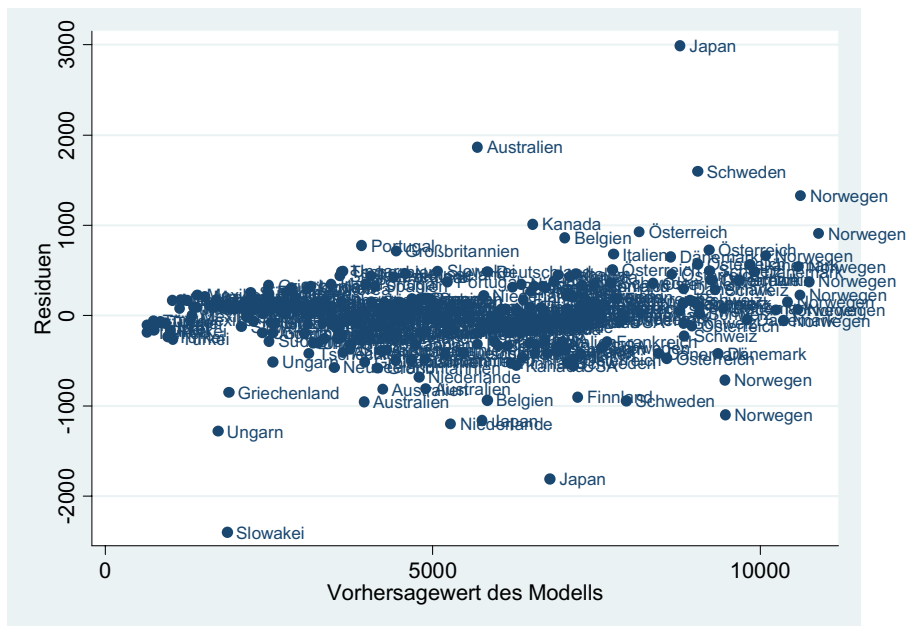
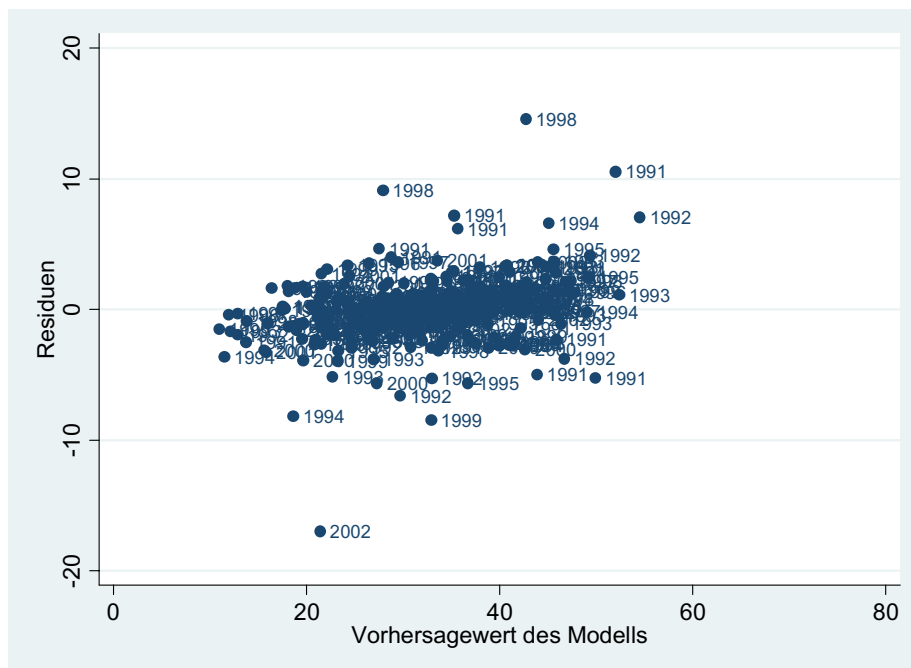
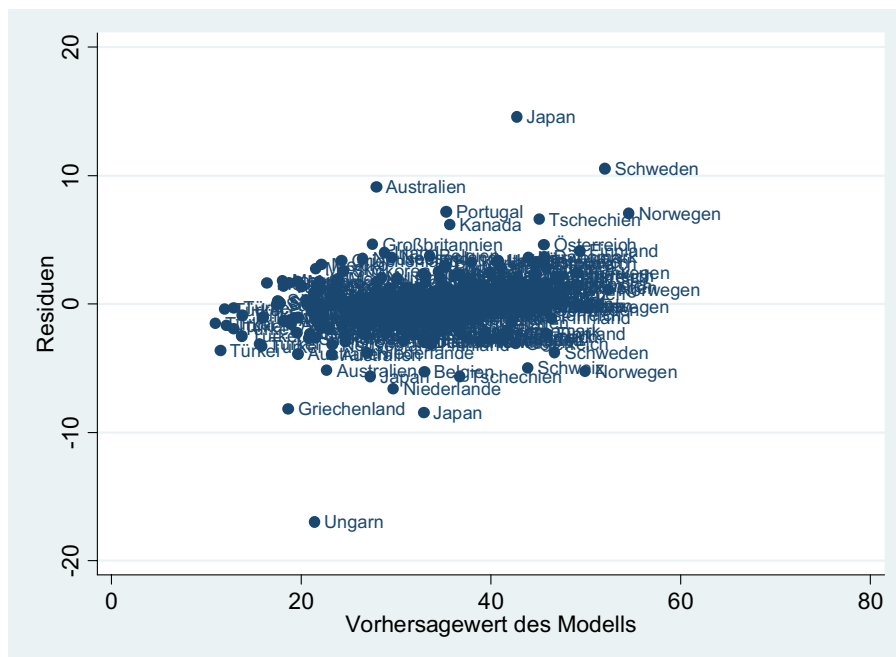


Abbildung 6.7.3: Streudiagramm der Residuen und Vorhersagewerte des Basismodells zu den öffentlichen Bildungsausgaben pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf



6.8 Anmerkungen zum Datenbereinigungsverfahren

Aufgrund von Umstellungen in der statistischen Erfassung beinhalten die von der OECD bereitgestellten Daten zu den öffentlichen und privaten Bildungsausgaben Lücken und auch Brüche. Im Einzelnen handelt es sich hierbei um die Jahre 1990/91 sowie 1996/97. Mit Hilfe des Verfahrens der linearen Interpolation wurden die Daten für die abhängige Variable bereinigt und aufge bessert. In Einzelfällen wurde das Verfahren auch bei den unabhängigen Variablen angewendet. Durch das Verfahren der Interpolation wird der Verlauf einer kontinuierlichen Funktion zwischen bekannten Datenpunkten abgeschätzt. Hierfür wird zwischen zwei Datenpunkten der Median ermittelt. Ebenfalls fand in einzelnen unabhängigen Variablen das Verfahren der Extrapolation eine Anwendung, mit dem mittels aufgrund des ermittelten Trends in den Datenreihen die Entwicklung über die vorhandenen Daten hinaus bestimmt wurde.

6.9 Verzeichnis der Schlüsselvariablen und Angaben zur Datenbasis

Tabelle 6.9.1: Überblick über die verwendeten abhängigen und unabhängigen Variablen im interkantonalen Vergleich der Schweizer Bildungsausgaben

| Abhängige Variable | |
|---|--|
| Öffentliche Bildungsausgabenquote | Öffentliche Bildungsausgaben in % des kantonalen Volkseinkommens (Vor dem Abzug der Bundesbeiträge); Eigene Berechnungen; Quelle: Öffentliche Finanzen der Schweiz, verschiedene Jahrgänge; Bundesamt für Statistik, Statweb. |
| Öffentliche Bildungsausgaben pro Schüler | Öffentliche Bildungsausgaben pro Schüler (Vor dem Abzug der Bundesbeiträge); Eigene Berechnungen; Quelle: Öffentliche Finanzen der Schweiz, verschiedene Jahrgänge; Bundesamt für Statistik, Statweb; Bundesamt für Statistik, Statistik der Schüler, Schülerinnen und Studierenden, verschiedene Jahrgänge. |
| Öffentliche Bildungsausgaben pro Schüler in Relation zum kantonalen Volkseinkommen | Öffentliche Bildungsausgaben pro Schüler in Relation zum kantonalen Volkseinkommen (Vor dem Abzug der Bundesbeiträge); Eigene Berechnungen; Quelle: Öffentliche Finanzen der Schweiz, verschiedene Jahrgänge; Bundesamt für Statistik, Statweb; Bundesamt für Statistik, Statistik der Schüler, Schülerinnen und Studierenden, verschiedene Jahrgänge. |
| Öffentliche Bildungsausgabenquote für den Tertiärbereich | Öffentliche Bildungsausgaben in % des kantonalen Volkseinkommens für den Tertiärbereich (Vor dem Abzug der Bundesbeiträge); Eigene Berechnungen; Quelle: Öffentliche Finanzen der Schweiz, verschiedene Jahrgänge; Bundesamt für Statistik, Statweb. |
| Unabhängige Variablen | |
| Sozialleistungsquote | Sozialausgaben in Prozent des kantonalen Volkseinkommens; Eigene Berechnung; Quelle: Öffentliche Finanzen der Schweiz, verschiedene Jahrgänge; Bundesamt für Statistik, Statweb. |
| Kantonales Volkseinkommen pro Kopf | Kantonales Volkseinkommen pro Kopf; Quelle: Bundesamt für Statistik, Statweb. |
| Wirtschaftswachstum | Jährliche Veränderungsraten des kantonalen Volkseinkommens; Quelle: Bundesamt für Statistik, Statweb. |
| Beiträge des Bundes | Beiträge des Bundes in % des kantonalen Volkseinkommens; Eigene Berechnung; Quelle: Öffentliche Finanzen der Schweiz, verschiedene Jahrgänge; Bundesamt für Statistik, Statweb. |
| Finanzausgleichssaldo | Finanzausgleichssaldo in % des kantonalen Volkseinkommens; Eigene Berechnung; Quelle: Öffentliche Finanzen der Schweiz, verschiedene Jahrgänge; Bundesamt für Statistik, Statweb. |
| Dezentralisierungsgrad | Dezentralisierungsgrad: Anteil der Gemeindeausgaben an den Ausgaben der Kantone und Gemeinden; Eigene Berechnung; Quelle: Öffentliche Finanzen der Schweiz, verschiedene Jahrgänge. |
| Index der lokalen Autonomie | Frey/Stutzer 1999b |
| Grad lokaler Autonomie | Ladner 1994; Freitag/Vatter 2004b Basel-Stadt erhält hier 3,0 |
| Fiskalische Dezentralisierung I | Anteil der Steuereinnahmen des Kantons gemessen am prozentualen Verhältnis der Steuereinnahmen zwischen Kanton und Gemeinden; Eigene Berechnung; Quelle: Öffentliche Finanzen der Schweiz, verschiedene Jahrgänge. |
| Fiskalische Dezentralisierung II | Anteil der realen Gemeindeausgaben pro Kopf an den gesamten Kantons- und Gemeindeausgaben pro Kopf; Quelle: Öffentliche Finanzen der Schweiz, verschiedene Jahrgänge. |

| | |
|---|---|
| Anteil der 5-29-Jährigen | Anteil der 5-29-Jährigen an der Bevölkerung; Eigene Berechnung; Quelle: Bundesamt für Statistik, Statweb. |
| Anteil der Über-65-Jährigen | Anteil der Über-65-Jährigen an der Bevölkerung; Eigene Berechnung; Quelle: Bundesamt für Statistik, Statweb. |
| Studentenquote | Anteil der Studierenden an den 20-29-Jährigen; Eigene Berechnung; Bundesamt für Statistik, Statistik der Schüler, Schülerinnen und Studierenden; Bundesamt für Statistik, Statweb. |
| Hochschulkantone | Dummy Uni-Kanton=1, keine Universität=0; Eigene Einteilung nach Bundesamt für Statistik, Statistik der Schüler, Schülerinnen und Studierenden. |
| Urbanisierungsgrad | Anteil der städtischen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung; Quelle: Bundesamt für Statistik, Statistisches Jahrbuch, verschiedene Jahrgänge. |
| Französischsprachige Kantone | Dummyvariable französischsprachige Bevölkerung in den Kantonen; Quelle: Bundesamt für Statistik, Statistisches Lexikon 2002, Neuchâtel 2002. |
| Katholizismus | Schwäche katholisch-konservativer Kreise. Ja-Stimmenanteil bei Bundesbeschluss betreffend die Vollziehung des Artikels 27 der Bundesverfassung (Schulvogstreit). Quelle: www.admin.ch |
| Industriebeschäftigung | Erwerbspersonen im Sektor 2 in % der Erwerbstätigen (Industrie, Handwerk, Baugewerbe). Quelle: Bundesamt für Statistik, Statistisches Jahrbuch verschiedene Jahrgänge. |
| Frauerwerbsquote | Weibliche Erwerbstätige als Anteil an den Erwerbstätigen; Eigene Berechnung; Quelle: Bundesamt für Statistik, Statistisches Jahrbuch der Schweiz, verschiedene Jahrgänge. |
| Arbeitslosenquote | Arbeitslosenquote in % aller Erwerbstätigen. Quelle: Bundesamt für Statistik, STATWEB. |
| Autonomieindex | Index der lokalen Autonomie der Kantone. Quelle: Frey/Stutzer 2000b. |
| Direktdemokratie: Existenz obligatorisches Finanzreferendum | Dummy Finanzreferendum, 1=obligatorisches Finanzreferendum, 0=kein obligatorisches Finanzreferendum, nach Linder 2002: 130; Germann 1999: 406, Germann/Weis 1995: 3, Lutz/Strohmann 1998: 151 |
| Direktdemokratie: direktdemokratisch-dezentralisierter Demokratietyp | Typus kantonaler Demokratie: direktdemokratisch-dezentralisierter Demokratietyp. Einteilung nach Vatter 2002. |
| Jährliche Finanzreferenden | Année Politique Suisse, verschiedene Jahrgänge. |
| Jährliche Referenden im Bildungswesen | Année Politique Suisse, verschiedene Jahrgänge. |
| Konkordanzgrad | Anteil der Sitze der Regierungsparteien im Parlament; Quelle: Schweizerisches Jahrbuch der Politik, verschiedene Jahrgänge. |
| Regierungsbeteiligung sozialdemokratische Parteien | Prozentualer Anteil der Regierungsräte sozialdemokratischer Parteien in der Regierung; Quelle: Schweizerisches Jahrbuch der Politik, verschiedene Jahrgänge. |
| Regierungsbeteiligung konservative Parteien | Prozentualer Anteil der Regierungsräte säkular-konservativer Parteien in der Regierung; Quelle: Schweizerisches Jahrbuch der Politik, verschiedene Jahrgänge. |
| Regierungsbeteiligung christdemokratische Parteien | Prozentualer Anteil der Regierungsräte christdemokratischer Parteien in der Regierung; Quelle: Schweizerisches Jahrbuch der Politik, verschiedene Jahrgänge. |
| Regierungsbeteiligung liberale Parteien | Prozentualer Anteil der Regierungsräte liberaler Parteien in der Regierung; Quelle: Schweizerisches Jahrbuch der Politik, verschiedene Jahrgänge. |
| Regierungsbeteiligung grüne Parteien | Prozentualer Anteil der Regierungsräte grüner Parteien in der Regierung; Quelle: Schweizerisches Jahrbuch der Politik, verschiedene Jahrgänge. |

| | |
|--|---|
| Regierungsbeteiligung kommunistische Parteien | Prozentualer Anteil der Regierungsräte kommunistischer Parteien in der Regierung; Quelle: Schweizerisches Jahrbuch der Politik, verschiedene Jahrgänge. |
|--|---|

Tabelle 6.9.2: Überblick über die verwendeten abhängigen und unabhängigen Variablen im internationalen Vergleich der 28 OECD-Staaten

| Abhängige Variable | |
|--|---|
| Bildungsausgabenquote | Öffentliche Bildungsausgaben in % des BIP; Quelle: OECD: Public Educational Expenditure, Costs and Financing: An Analysis of Trends 1970-1988, Paris, 1992; OECD: Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge |
| Bildungsausgaben pro Schüler | Öffentliche Bildungsausgaben pro Schüler; Eigene Berechnung; Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge; UNESCO: Statistical Yearbook, verschiedene Jahrgänge, ab 1999 UNESCO: EFA Global Monitoring Report. |
| Bildungsausgaben pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf | Öffentliche Bildungsausgaben pro Schüler in Relation zum BIP pro Kopf; Eigene Berechnung; Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge; UNESCO: Statistical Yearbook, verschiedene Jahrgänge, ab 1999 UNESCO: EFA Global Monitoring Report; Maddison, Angus: The World Economy: Historical Statistics, OECD Development Centre Studies, 2003. |
| Private Bildungsausgabenquote | Private Bildungsausgaben in % des BIP; Quelle: OECD: Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge |
| Bildungsausgabenquote Primar- und Sekundarbereich | Öffentliche Bildungsausgaben in % des BIP für den primären, sekundären und post-sekundären nicht tertiären Bildungsbereich; Quelle: OECD: Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge. |
| Bildungsausgabenquote Tertiärbereich | Öffentliche Bildungsausgaben in % des BIP für den Tertiärbereich; Quelle: OECD: Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge. |
| Unabhängige Variablen | |
| Schülerquote Primarbereich | Schülerquote Primarbereich (Gross enrollment ratios, primary level); Quelle: UNESCO: Statistical Yearbook, verschiedene Jahrgänge, ab 1999 UNESCO: EFA Global Monitoring Report. |
| Schülerquote Sekundarbereich | Schülerquote Sekundarbereich (Gross enrollment ratios, secondary level); Quelle: UNESCO: Statistical Yearbook, verschiedene Jahrgänge, ab 1999 UNESCO: EFA Global Monitoring Report. |
| Schülerquote Tertiärbereich | Schülerquote Tertiärbereich (Gross enrollment ratios, tertiary level); Quelle: UNESCO: Statistical Yearbook, verschiedene Jahrgänge, ab 1999 UNESCO: EFA Global Monitoring Report. |
| Bildungspartizipation im Primärsektor | Bildungsbeteiligung der 5-14-Jährigen; Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge. |
| Bildungspartizipation im Sekundärsektor | Bildungsbeteiligung der 15-19-Jährigen; Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge. |
| Bildungspartizipation im Tertiärsektor | Bildungsbeteiligung der 20-29-Jährigen. Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge. |
| Zahlen-Verhältnis Schüler-Lehrer Primarbereich | Schüler-Lehrer-Relation Primarbereich; Quelle: OECD Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge. |
| Zahlen-Verhältnis Schüler-Lehrer Sekundarbereich | Schüler-Lehrer-Relation Sekundarbereich; Quelle: OECD Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge. |
| Sozialleistungsquote | Sozialausgaben in % des BIP; Quelle: Social Expenditure Database. |

| | |
|---|--|
| BIP pro Kopf | BIP pro Kopf in G-K dollars; Quelle: Maddison, Angus: The World Economy: Historical Statistics, OECD Development Centre Studies, 2003. |
| Ausgaben für die Alterssicherung | Ausgaben für die Alterssicherung in % des BIP; Quelle: Social Expenditure Database. |
| Ausgaben für Gesundheit | Ausgaben für Gesundheit in % des BIP; Quelle: Social Expenditure Database. |
| Ausgaben für passive Arbeitsmarktpolitik | Ausgaben für passive Arbeitsmarktpolitik in % des BIP; Quelle: Social Expenditure Database. |
| Ausgaben für aktive Arbeitsmarktpolitik | Ausgaben für aktive Arbeitsmarktpolitik in % des BIP; Quelle: Social Expenditure Database. |
| Ausgaben für Familien | Ausgaben für Familien in % des BIP; Quelle: Social Expenditure Database. |
| Staatsquote | Staatsausgaben in % des BIP; Quelle: OECD Economic Outlook Database. |
| Etatisierungsgrad | Differenz zwischen Staatsquote und Bildungsausgabenquote. Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris, verschiedene Jahrgänge; OECD, Economic Outlook Database. |
| Zinslastquote | Zinszahlungen in % des BIP; Quelle: OECD Economic Outlook Database. |
| Staatsverschuldung | Stand der öffentlichen Verschuldung in % des BIP; Quelle: OECD Economic Outlook Database. |
| Anteil der 5-29-Jährigen | Bevölkerungsanteil der 5- bis 29-Jährigen an der Gesamtbevölkerung; Quelle: UN, Demographic Yearbook, New York, verschiedene Jahrgänge. |
| Anteil der Über-65-Jährigen | Anteil der Über-65-Jährigen in Prozent der Gesamtbevölkerung; Quelle: OECD (2004): Health Data, Paris. |
| Katholizismus um 1900 | Anteil der Katholiken an der Bevölkerung um 1900; Quelle: Barrett/Kurian /Johnson: World Christian Encyclopedia, 2001. |
| Katholizismus (Castles-Dummy) | Konfessionelle Tradition. Dummy-Variable 0= Nichtkatholisch, 1= Katholisch. Quelle: Castles 1994a; Der Fischer Weltalmanach, verschiedene Jahrgänge. |
| Industriebeschäftigung | Beschäftigungsanteil im Industriesektor in % der erwerbsfähigen Bevölkerung (15-64 Jahre); Quelle: OECD: Labour Force Statistics, verschiedene Jahrgänge, Paris. |
| Schulische Berufsausbildung | Dummy-Variable Berufsausbildung, Dominanz (vollzeit-)schulischer Berufsausbildung. Quelle und eigene Einteilung nach: Werner/Flüter-Hoffmann/Zedler 2003. |
| Duale Berufsausbildung | Dummy-Variable Berufsausbildung, Dominanz dualer Berufsausbildung. Quelle und eigene Einteilung nach: Werner/Flüter-Hoffmann/Zedler 2003 |
| Berufliche Ausbildung in Unternehmen | Dummy-Variable Berufsausbildung, Dominanz betrieblicher Ausbildung in Unternehmen oder Berufsbildungseinrichtungen. Quelle und eigene Einteilung nach: Werner/Flüter-Hoffmann/Zedler 2003. |
| Integrationsindex | Quelle: Siaroff 1999 |
| Frauerwerbsquote | Erwerbstätige Frauen in % der Bevölkerung im Alter 15-64 Jahre; Quelle: OECD: Labour Force Statistics, 2003, Paris (1982-2002); OECD: Labour Force Statistics, 1984, Paris (1963-1983). |
| Arbeitslosenquote | Anteil der Arbeitslosen an der erwerbstätigen Bevölkerung (15-64 Jahre); Quelle: OECD Economic Outlook 73. |
| Wirtschaftswachstum | Jährliche Veränderung des Bruttoinlandprodukts; Quelle: OECD Historical Statistics, ab 2000 Quelle: OECD Economic Outlook 73. |
| EU-Mitgliedschaft | EU-Mitgliedschaft; 1 = Mitglied, 0 = kein Mitglied. |
| Exportquote | Exporte in % des BIP; Quelle: OECD Historical Statistics. |
| Importquote | Importe in % des BIP; Quelle: OECD Historical Statistics. |
| Grad der volkswirtschaftlichen Offenheit | Summe Exporte und Importe in % des BIP; Quelle: OECD Historical Statistics. |

| | |
|---|---|
| Regierungsbeteiligung sozialdemokratischer Parteien | Prozentualer Anteil sozialdemokratischer Parteien; Quelle: Schmidt, Manfred G. (2003): Die parteipolitische Zusammensetzung von Regierungen in OECD-Demokratien. Mit Ergänzungen zur Regierungsbeteiligung der neuen OECD-Mitgliedsstaaten. |
| Regierungsbeteiligung konservativer Parteien | Prozentualer Anteil konservativer Minister an der Regierung; Quelle: Schmidt, Manfred G. (2003): Die parteipolitische Zusammensetzung von Regierungen in OECD-Demokratien. Mit Ergänzungen zur Regierungsbeteiligung der neuen OECD-Mitgliedsstaaten. |
| Regierungsbeteiligung christdemokratische Parteien | Prozentualer Anteil christdemokratischer Minister an der Regierung; Quelle: Schmidt, Manfred G. (2003): Die parteipolitische Zusammensetzung von Regierungen in OECD-Demokratien. Mit Ergänzungen zur Regierungsbeteiligung der neuen OECD-Mitgliedstaaten. |
| Regierungsbeteiligung nichtchristdemokratischer Parteien | Prozentualer Anteil Minister der nichtchristlichen Mitte an der Regierung (z.B. Agrarparteien); Quelle: Schmidt, Manfred G. (2003): Die parteipolitische Zusammensetzung von Regierungen in OECD-Demokratien. Mit Ergänzungen zur Regierungsbeteiligung der neuen OECD-Mitgliedstaaten. |
| Regierungsbeteiligung liberaler Parteien | Prozentualer Anteil liberaler Minister an der Regierung; Quelle: Schmidt, Manfred G. (2003): Die parteipolitische Zusammensetzung von Regierungen in OECD-Demokratien. Mit Ergänzungen zur Regierungsbeteiligung der neuen OECD-Mitgliedstaaten. |
| Regierungsbeteiligung grüne Parteien | Prozentualer Anteil grüner Minister an der Regierung; Quelle: Schmidt, Manfred G. (2003): Die parteipolitische Zusammensetzung von Regierungen in OECD-Demokratien. Mit Ergänzungen zur Regierungsbeteiligung der neuen OECD-Mitgliedstaaten. |
| Schmidt'scher Vetospielerindex | Index der Vetospieler; Quelle: Schmidt 2000: 352; mit Erweiterung um die neuen Demokratien und den Schwellenländern Mexiko und Türkei. |
| Föderalismus | Föderalistische Staatsstruktur. Föderal = 1, Unitarisch = 0. Quellen: Fischer Weltalmanach 2005; Armingeon/Careja 2004. |
| Fiskalische Dezentralisierung der Steuereinnahmen | Grad der fiskalischen Dezentralisierung der Steuereinnahmen; Quelle: Stegarescu, 2004 |
| Grad der Dezentralisierung im Bildungswesen | Anteil der lokalen Regierungsebenen an den gesamten öffentlichen Bildungsausgaben; Quelle: IMF, Government Finance Statistics. |
| Dezentralisierung: Kooperativer Ansatz | Dezentralisierungs-Dummy nach OECD 2003, Kooperativer Ansatz; Quelle: OECD, 2003, Wirtschaftsausblick Nr. 74, Paris. Ohne Portugal. |
| Dezentralisierung: Budgetregeln | Dezentralisierungs-Dummy nach OECD 2003, Budgetregel; Quelle: OECD, 2003, Wirtschaftsausblick Nr. 74, Paris. Ohne Portugal. |
| Dezentralisierung: Begrenzte Finanzautonomie | Dezentralisierungs-Dummy nach OECD 2003, Begrenzte Finanzautonomie; Quelle: OECD, 2003, Wirtschaftsausblick Nr. 74, Paris. Ohne Portugal. |
| Dezentralisierung: Keine formelle Koordinierung | Dezentralisierungs-Dummy nach OECD 2003, Keine formelle Koordinierung; Quelle: OECD, 2003, Wirtschaftsausblick Nr. 74, Paris. Ohne Portugal. |
| Dezentralisierung: Verwaltungskontrollen | Dezentralisierungs-Dummy nach OECD 2003, Verwaltungskontrollen; Quelle: OECD, 2003, Wirtschaftsausblick Nr. 74, Paris. Ohne Portugal. |

7. Literaturverzeichnis

- Achen, Christopher F. (2000):** Why Lagged Dependent Variables Can Suppress the Explanatory Power of Other Independent Variables, Conference Paper. Annual Meeting of the Political Methodology Section of the American Political Science Association, UCLA, July 20-22.
- Abromeit, Heidrun (1992):** Staatstätigkeit und Immobilismus: nur ein Schweizer Phänomen?, in: Abromeit, Heidrun/Pommerehne, Werner W. (Hrsg.): Staatstätigkeit in der Schweiz, Bern u.a.: Paul Haupt, 305-325.
- Alber, Jens (1982):** Vom Armenhaus zum Wohlfahrtsstaat. Analysen zur Entwicklung der Sozialversicherung in Europa, Frankfurt: Campus.
- Allmendinger, Jutta (1999):** Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik, in: Soziale Welt 50, 35-50.
- Allmendinger, Jutta/Aisenbrey, Silke (2002):** Soziologische Bildungsforschung, in: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Opladen: Leske + Budrich, 41-60.
- Allmendinger, Jutta/Leibfried, Stephan (2002):** Bildungsarmut im Sozialstaat, in: Burkart, Günter/Wolf, Jürgen (Hrsg.): Erkundungen zur Soziologie der Generationen, Opladen: Leske + Budrich, 287-315.
- Allmendinger, Jutta/Leibfried, Stephan (2003):** Education and the welfare state: Germany's poverty and plenty and the many worlds of 'competence distribution' in the EC and the OECD, in: Journal of European Social Policy 13, 63-81.
- Allmendinger, Jutta/Leibfried, Stephan (2005):** Bildungsarmut. Zum Zusammenhang von Sozialpolitik und Bildung, in: Opielka, Michael (Hrsg.): Bildungsreform als Sozialreform, Wiesbaden: VSA, 45-60.
- Alogoskoufis, George/Smith, Ron (1991):** On Error Correction Models: Specification, Interpretation, Estimation, in: Journal of Economic Surveys 5, 97-128.
- Archer, Margaret S. (1979):** Social Origins of Educational Systems, London and Beverly Hills: Sage Publications.
- Armington, Klaus (1996):** Konkordanzzwänge und Nebenregierungen als Handlungshindernisse?, in: Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft 2, 277-303.
- Armington, Klaus (2005):** Die schweizerische Wirtschafts- und Fiskalpolitik im internationalen Vergleich, in: Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft 11, 141-150.
- Armington, Klaus (2006):** Wirtschafts- und Finanzpolitik der Schweiz, in: Klöti, Ulrich et al. (Hrsg.): Handbuch der Schweizer Politik, Zürich (i.E.).
- Arnet, Moritz (1985):** Das Instrumentarium der EDK – interkantonale Koordination als Organisationsfrage, in: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren (Hrsg.): Bildungspolitik im schweizerischen Föderalismus, Festschrift für Prof. Dr. Eugen Egger, Bern: Paul Haupt, 69-75.
- Arnet, Moritz (2000):** Das Schulkonkordat vom 29. Oktober 1970. Entstehung, Geschichte, Kommentar, Bern: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren.
- Année Politique Suisse, Schweizerische Demokratie,** Bern: Institut für Politikwissenschaft, verschiedene Jahrgänge.
- Badertscher, Hans/Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.):** Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert, Bern u.a.: Paul Haupt.
- Baldock, John/Manning, Nick/Vickerstaff, Sarah (Hrsg.) (2003):** Social Policy, Oxford: Oxford University Press.

- Baldson, Ed/Brunner, Eric (2003):** Intergenerational conflict and the political economy of school spending, University of Connecticut, Department of Economics Working Paper Series Nr. 2003-24.
- Baltagi, Badi H. (2001):** *Econometric Analysis of Panel Data*, Chichester u.a.: John Wiley & Sons.
- Barber, Benjamin (1988):** Participation and Swiss Democracy, in: *Government and Opposition* 23, 31-50.
- Barrett, David B./Kurian, George T./Johnson, Todd M. (2001):** *World Christian Encyclopedia. A comparative study of churches and religions in the modern world*, Oxford: University Press.
- Bassand, Michel/Hainhard, Francois (1985):** Regionale soziokulturelle Dynamik (Publikationen des Schweizerischen Nationalfonds aus den Nationalen Forschungsprogrammen, Bd. 345), Bern, Stuttgart: Paul Haupt.
- Bassand, Michel (1988):** *Les enjeux de l'urbanisation*, Bern: P. Lang.
- Baum, Britta/Seitz, Helmut (2003):** Demographischer Wandel und Bildungsausgaben: Empirische Evidenz für die westdeutschen Länder, in: *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung* 72, 205-219.
- Beck, Nathaniel (2001):** Time-series Cross-section Data: What have We Learned in the Past Few Years, in: *Annual Review of Political Science* 4, 271-293.
- Beck, Nathaniel/Katz, Jonathan N. (1995):** What to Do (and Not to Do) with Time-Series-Cross-Section Data in Comparative Politics, in: *American Political Science Review* 89, 634-647.
- Beck, Nathaniel/Katz, Jonathan N. (1996):** Nuisance versus Substance: Specifying and Estimating Time-Series-Cross-Section Models, in: *Political Analysis* 6, 1-36.
- Blanc, Emile/Egger, Eugène (1978):** *Educational innovations in Switzerland: Traits and Trends*, International Bureau of Education, Experiments and Innovations in Education, No. 33, Paris: UNESCO.
- Blankert, Charles B. (2003):** *Öffentliche Finanzen der Demokratie*, München: Vahlen.
- Blumenthal, Viktor von (1991):** *Bildungspolitik in der Schweiz. Vergleichende Daten und Analysen zur Entwicklung in den 80er Jahren*, München: Saur Verlag.
- Bodmer, Frank/Borner, Silvio (2005):** Ist die direkte Demokratie mitschuldig an der wirtschaftlichen Stagnation der Schweiz, in: *Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 11, 150-156.
- Boix, Carles (1997):** Political Parties and the Supply Side of the Economy: The Provision of Physical and Human Capital in Advanced Economies, 1960-1990, in: *American Journal of Political Science* 41, 814-845.
- Boix, Carles (1998):** *Political Parties, Growth and Equality: Conservative and Social Democratic Economic Strategies in the World Economy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Boli, John/Ramirez, Francisco/Meyer, John W. (1985):** Explaining the Origins and Expansion of Mass Education, in: *Comparative Education Review* 29, 145-170.
- Borner, Silvio/Brunnetti, Aymo/Straubhaar, Thomas (1990):** *Schweiz AG. Vom Sonderfall zum Sanierungsfall?*, Zürich: NZZ.
- Borner, Silvio/Brunnetti, Aymo/Straubhaar, Thomas (1994):** *Die Schweiz im Alleingang*, Zürich: NZZ.
- Borner, Silvio/Rentsch, Hans (Hrsg.) (1996):** *Wieviel direkte Demokratie verträgt die Schweiz?*, Chur/Zürich: Rüegger AG.
- Braun, Dietmar (Hrsg.) (2000):** *Public Policy and Federalism*, Ashgate: Aldershot.

- Braun, Dietmar (2002):** Bildungs-, Wissenschafts- und Kulturpolitik, in: Klöti, Ulrich et al. (Hrsg.): Handbuch der Schweizer Politik, Zürich: NZZ, 841-879.
- Braun, Dietmar (2003):** Fiscal policies in federal states, Aldershot, Hants u.a.: Ashgate.
- Brennan, Geoffrey/Buchanan, James M. (1980):** The Power of Tax: Analytical Foundations of a Fiscal Constitution, Cambridge: University Press.
- Broscheid, Andreas/Gschwend, Thomas (2003):** Augäpfel, Murmeltiere und Bayes: Zur Auswertung stochastischer Daten aus Vollerhebungen, MPIfG Working Paper 03/7.
- Brühl, Nicolas (1992):** Die Bildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft unter besonderer Berücksichtigung der Auswirkungen auf die Schweiz, Basel: Schulthess.
- Bundesamt für Statistik:** Lehrkräfte, Neuchâtel, verschiedene Jahrgänge.
- Bundesamt für Statistik:** Öffentliche Bildungsausgaben, Finanzindikatoren, Neuchâtel, verschiedene Jahrgänge.
- Bundesamt für Statistik:** Schülerinnen, Schüler und Studierende, Neuchâtel, verschiedene Jahrgänge.
- Bundesamt für Statistik:** Studierende an den universitären Hochschulen, Neuchâtel, verschiedene Jahrgänge.
- Bundesamt für Statistik:** Statistisches Jahrbuch der Schweiz, Zürich: Neue Zürcher Zeitung, verschiedene Jahrgänge.
- Bundesamt für Statistik (2004a):** Öffentliche Bildungsausgaben, Finanzindikatoren, Neuchâtel.
- Bundesamt für Statistik (2004b):** Statistisches Jahrbuch der Schweiz, Zürich: NZZ.
- Bundesamt für Statistik (2005):** Kosten und Finanzierung der Hochschulen und der Forschung in der Schweiz: Ausgewählte Indikatoren, Bern.
- Bundesamt für Statistik (1995):** Bildungsindikatoren Schweiz. Bildungssystem(e) der Schweiz im Wandel, Bern: BFS.
- Bundesamt für Statistik/Eidgenössische Finanzverwaltung (2002):** Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht PISA 2000.
- Bundesamt für Statistik/Eidgenössische Finanzverwaltung (2004):** PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft - Erster nationaler Bericht,
- Bundesamt für Statistik/Eidgenössische Finanzverwaltung (2005):** PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft - Zweiter nationaler Bericht.
- Busemeyer, Marius R. (2006a):** Bestimmungsfaktoren der öffentlichen Bildungsausgaben in den „alten Demokratien“ der OECD-Welt, in: Schmidt, Manfred G./Busemeyer, Marius R./Nikolai, R./Wolf, Frieder (Hrsg.): Bildungsausgaben im internationalen und intranationalem Vergleich, Bestimmungsfaktoren öffentlicher Bildungsausgaben in OECD-Staaten, Heidelberg: Institut für Politische Wissenschaft.
- Busemeyer, Marius R. (2006b):** Intranationaler Vergleich III: Bildungsfinanzen in den Vereinigten Staaten von Amerika, in: Schmidt, Manfred G./Busemeyer, Marius R./Nikolai, R./Wolf, Frieder (Hrsg.): Bildungsausgaben im internationalen und intranationalem Vergleich, Bestimmungsfaktoren öffentlicher Bildungsausgaben in OECD-Staaten, Heidelberg: Institut für Politische Wissenschaft.
- Busemeyer, Marius R. (2006c):** Die Bildungsausgaben der USA im internationalen Vergleich. Politische Geschichte, Debatten und Erklärungsansätze, Wiesbaden: DUV.

- Cameron, David R. (1978):** The Expansion of the Public Economy: A Comparative Analysis, in: *American Political Science Review* 72, 1243-1261.
- Cameron, David R./Hofferbert, Richard I. (1974):** The Impact of Federalism on Education Finance: A Comparative Analysis, in: *European Journal of Political Research* 2, 225-258.
- Castles, Francis G. (1982):** *The Impact of Parties. Politics and Policies in Democratic Capitalist States*, London, Beverly Hills: Sage.
- Castles, Francis G. (1989):** Explaining Public Expenditure in OECD-Nations, in: *European Journal of Political Research* 17, 431-448.
- Castles, Francis G. (1994):** On Religion and Public Policy: Does Catholicism make a difference?, in: *European Journal of Political Research* 25, 19-40.
- Castles, Francis G. (1998):** *Comparative Public Policy: Patterns of Post-War Transformation*. Cheltenham/Northampton: Edward Elgar.
- Castles, Francis G. (1999):** Decentralisation and the Post-war Political Economy, in: *European Journal of Political Research* 36, 27-53.
- Castles, Francis G. (2002):** Policy Performance in the Democratic State: An Emergent Field of Study, in: *Keman, Hans (Hrsg.): Comparative Democratic Politics: A Guide to Contemporary Theory and Research*, London u.a.: Sage, 215-232.
- Castles, Francis G./Marceau, Jane (1989) :** The Transformation in Gender Inequality in Tertiary Education, in: *Journal of Public Policy* 9, 493-507.
- Cappelli, Stéphane (2004):** Fachhochschulen im Aufwind, in: *Die Volkswirtschaft* 15, 18-21.
- Clark, Burton (1998):** *Creating Entrepreneurial Universities – Organisational pathways of transformation*, Oxford: IAU Press.
- Colomer, Josep M. (1996):** Introduction, in: *ders. (Hrsg.): Political Institutions in Europe*, London et al.: Routledge, 1-17.
- Cottier, Marius (1985):** Le système universitaire dans un régime fédéraliste. Un survol de quinze ans de politique universitaire suisse, in: *Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren (Hrsg.): Bildungspolitik im schweizerischen Föderalismus, Festschrift für Prof. Dr. Eugen Egger*, Bern: Paul Haupt, 49-58.
- Criblez, Lucien (2001):** Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er und 1970er Jahren, in: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 23, 95-118.
- Criblez, Lucien/Jenzer, Carlo/Hofstetter, Rita/Magnin, Charles (1999):** *Eine Schule für die Demokratie – Zur Entwicklung der Volksschule im 19. Jahrhundert*, Bern: Peter Lang.
- Croissant, Aurel (2004):** Wohlfahrtsstaatliche Politik in jungen Demokratien: Ost- und Südostasien, in: *ders./Erdmann, Gero/Rüb, Friedbert W. (Hrsg.): Wohlfahrtsstaatliche Politiken in jungen Demokratien*, Opladen: Leske+Budrich, 249-276.
- Cusack, Thomas R. (1999):** Partisan Politics and Fiscal Policy, in: *Comparative Political Studies* 32, 464-486.
- Czada, Roland (2003):** Der Begriff der Verhandlungsdemokratie und die vergleichende Policy-Forschung, in: *Mayntz, Renate/Streeck, Wolfgang (Hrsg.): Die Reformierbarkeit der Demokratie: Innovationen und Blockaden*, Festschrift für Fritz W. Scharpf, Frankfurt, New York: Campus, 173-204.
- Dejung, Christoph (1984):** *Schweizer Geschichte seit 1945*, Frauenfeld: Huber.
- Deppeler, Rolf (1971):** Die Entwicklung des Bildungswesens, in: *Gruner, Erich (Hrsg.): Die Schweiz seit 1945*, Bern: Francke.

- Dohmann, Dieter (2005):** Deutschlands Bildungssystem im internationalen Vergleich, Studie zum deutschen Innovationssystem Nr. 2 des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS).
- Downs, Anthony (1968):** Ökonomische Theorie der Politik, Tübingen: Mohr.
- Dubs, Rolf (2004):** Schweizerische Fachhochschulen: Entwicklung und Stand, in: Die Volkswirtschaft 15, 9-13.
- Economie Suisse (2004):** Rote Karte für die Ausgabenentwicklung 2001, in: Dossierpolitik Nr. 20, vom 17. Mai 2004.
- Eidgenössische Finanzverwaltung/Bundesamt für Statistik (2001):** Schweizer Beitrag für die Datenbank „Eurybase – the Information Database on Education Systems in Europe“, Stand 1.1.2001, Quelle: http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Bildungswesen_CH/Eurydice_00d.pdf (15-7-05).
- Egger, Eugen (1984):** Das Schulwesen in der Schweiz, Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Egloff, Michele/Mühlemann, Katrin (1999):** Öffentliche Bildungsausgaben 1990-1997, Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Endersby, James W./Towle, Michael J. (1997):** Effect of Constitutional and Political Controls on State Expenditures, in: Publius 27, 83-98.
- Esping-Andersen, Gøsta (1990):** The Three Worlds of Welfare Capitalism, Cambridge: Polity Press.
- Esping-Andersen, Gøsta (1999):** Social Foundations of Postindustrial Economies, Oxford: Oxford University Press.
- Esping-Andersen, Gøsta/Korpi, Walter (1984):** Social Policy as Class Politics in Post-War Capitalism: Scandinavia, Austria and Germany, in: Goldthorpe, John H. (Hrsg.), Order and Conflict in Contemporary Capitalism. Oxford: Clarendon Press, 179-208.
- EU Economic Committee (2003):** Budgetary challenges posed by ageing population: The impact on public spending on education, EPC/ECFIN/435.final.
- Falch, Torberg/Rattso, Jørn (1996):** Sources of cost expansion: Primary education in Norway 1946-1990, in: Education Economics 4, 161-185.
- Farago, Peter/Kriesi, Hanspeter (Hrsg.) (1986):** Wirtschaftsverbände in der Schweiz, Grösch: Rüegger.
- Färber, Gisela (2000):** Bildungsreform durch Reform der Bildungsfinanzierung? in: Weizsäcker, Robert (Hrsg.): Schul- und Hochschulorganisation, Belin: Duncker & Humblot, 165-220.
- Farnham, Paul G. (1990):** The impact of citizen influence on local government expenditure, in: Public Choice 64, 201-212.
- Feld, Lars P./Savioz Marcel R. (1997):** Direct Democracy Matters for Economic Performance: An Empirical Investigation, in: Kyklos 50, 507-538.
- Feld, Lars P. (2004):** Fiskalischer Föderalismus in der Schweiz – Vorbild für die Reform der deutschen Finanzverfassung? Reihe „Forum – Föderalismus 2004, hrsg. Von Konrad-Adenauer-Stiftung, Bertelsmann-Stiftung, Friedrich-Naumann-Stiftung, Hanns-Seidel-Stiftung, Stiftung Marktwirtschaft, Berlin/Gütersloh, Juli 2004.
- Feld, Lars P./Kirchgässner, Gebhard (1999):** Public Debt and Budgetary Process: Top Down or Bottom Up? Some Evidence from Swiss Municipalities, in: Poterba, James M./Hagen, Jürgen von (Hrsg.): Fiscal Institutions and Fiscal Performance, Chicago: Chicago University Press, 151-179.

- Feld, Lars P./Matsusaka, John G. (2003):** Budget Referendums and government spending: evidence from Swiss cantons, in: *Journal of Public Economics* 87, 2703-2724.
- Feld, Lars P./Schaltegger, Christoph A. (2002):** Wähler, Interessengruppen und Finanzausgleich: Die Politische Ökonomie vertikaler Finanztransfers, in: *Konjunkturpolitik* 48, 93-122.
- Feld, Lars P./Schaltegger, Christoph A. (2005):** Die Wachstumsschwäche der Schweiz: verursacht durch politische Institutionen, in: *Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 11, 165-171.
- Feld, Lars P./Schaltegger, Christoph A. (2004):** Voters as A Hard Budget Constraint: On the Determination of Intergovernmental Constraints, in: *Public Choice* 123, 147-169.
- Fernandez, Raquel/Rogerson, Richard (2001):** The Determinants of Public Education Expenditures: Long-Run Evidence from the States, in: *Journal of Education Finance* 27, 567-584.
- Fischer, Roland/Beljean, Tobias/Fivaz, Jan (2003):** Mehr Chancengleichheit und Eigenverantwortung: Der neue Schweizer Finanzausgleich zwischen Bund und Kantonen, in: *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung* 72, 407-422.
- Flora, Peter (1986):** Introduction. Growth to Limits: The Western European Welfare States Since World War II, Volume I: Sweden, Norway, Finland, Denmark, Berlin, New York: Walter De Gruyter, XI-XXXVI.
- Forbes, Kevin F./Zampelli, Ernest M. (1989):** Is Leviathan a Mythical Beast?, in: *American Economic Review* 79, 568-577.
- Freiburghaus, Dieter (2000):** Die Schweiz – Eidgenössischer Föderalismus oder die Ungleichheit der Lebensverhältnisse, in: *Europäisches Zentrum für Föderalismusforschung (Hrsg.): Jahrbuch des Föderalismus 2000*, Baden-Baden: Nomos, 292-307.
- Freiburghaus, Dieter (2002):** Neuer Finanzausgleich und Föderalismusreform in der Schweiz, in: *Europäisches Zentrum für Föderalismusforschung (Hrsg.): Jahrbuch des Föderalismus 2002*, Baden-Baden: Nomos, 374-387.
- Freiburghaus, Dieter/Buchli, Felix (2004):** Föderalismus und Mehrsprachlichkeit in der Schweiz, in: *Europäisches Zentrum für Föderalismus (Hrsg.): Jahrbuch des Föderalismus 2004*, Baden-Baden: Nomos, 307-321.
- Freiburghaus, Dieter/Zehnder, Vital (2003):** Horizontale Kooperation zwischen den Kantonen und die „systematisch-pragmatische Zusammenarbeit“ in der Zentralschweiz, in: *Europäisches Zentrum für Föderalismusforschung (Hrsg.): Jahrbuch des Föderalismus 2000*, Baden-Baden: Nomos, 270-283.
- Freitag, Markus (1999):** Politik und Währung. Ein internationaler Vergleich, Bern/Stuttgart/Wien: Paul Haupt.
- Freitag, Markus/Bühlmann, Marc (2003):** Die Bildungsfinanzen der Schweizer Kantone. Der Einfluss sozioökonomischer Bedingungen, organisierter Interessen und politischer Institutionen auf die Bildungsausgaben im kantonalen Vergleich, in: *Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 9, 139-168.
- Freitag, Markus/Vatter, Adrian (2000):** Direkte Demokratie, Konkordanz und wirtschaftliche Leistungskraft. Ein Vergleich der Schweizer Kantone, in: *Schweizerische Zeitschrift für Volkswirtschaft und Statistik* 136, 579-606.
- Freitag, Markus/Vatter, Adrian/Müller, Christoph (2003):** Bremse oder Gaspedal? Eine empirische Untersuchung zur Wirkung der direkten Demokratie auf den Steuerstaat, in: *PVS* 44, 348-369.

- Freitag, Markus/Vatter, Adrian (2004a):** Political Institutions and the Wealth of Regions. Swiss Cantons in Comparative Perspective, in: *European Urban and Regional Studies* 11, 291-301.
- Freitag, Markus/Vatter, Adrian (2004b):** Föderalismus und staatliche Verschuldung. Ein makro-quantitativer Vergleich, in: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 33, 175-190.
- Frenkel, Max (1986):** Interkantonale Institutionen und Politikbereiche, in: Germann, Raimund/Weibel, Ernest (Hrsg.): *Handbuch Politisches System der Schweiz*, Bern: Haupt Verlag, 323-342.
- Frey, Bruno S. (1994):** Direct Democracy. Politico-economic Lessons from Swiss Experience, in: *American Economic Review* 84, 338-342.
- Frey, Bruno S. (2000):** Wichtigste Föderalismusreformen: Neue Kantonsabgrenzungen und Neuer Finanzausgleich, in: Neugebauer, Gregory (Hrsg.): *Föderalismus in Bewegung – Wohin steuert Helvetia?*, Zürich: Franz Ebner, 113-120.
- Frey, Bruno S./Stutzer, Alois (2000a):** Happiness, Economy and Institutions, in: *The Economic Journal* 110, 918-938.
- Frey, Bruno S./Stutzer, Alois (2000b):** Maximizing Happiness?, in: *German Economic Review* 1, 145-167.
- Frey, René/Spillmann, Andreas (1994):** Föderalismus und Finanzausgleich, der institutionelle Aspekt, in: Frey, René et al. (Hrsg.): *Der Finanzausgleich zwischen Bund und Kantonen, Expertise zu den Finanzhilfen und Abgeltungen des Bundes an die Kantone im Auftrag der Eidgenössischen Finanzverwaltung und der Konferenz der kantonalen Finanzdirektoren*, Bern/Luzern.
- Frey, René/Schaltegger, Christoph A. (2001):** Der neue Finanzausgleich zur Stärkung des schweizerischen Föderalismus, in: *Die Volkswirtschaft* 12, 4-7.
- Frick, Andres/Staib, Daniel (1999):** Öffentliche Finanzierung der Berufsbildung in der Schweiz. Studie im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT), Zürich: Eidgenössische Technische Hochschule Zürich.
- Furter, Pierre (1979):** Educational and Regional Disparities: A Swiss Research Programme, in: *European Journal of Education* 14, 251-261.
- Gabriel, Jürg M. (1983):** *Wie die Schweiz regiert wird*, Zürich: Schweizer Spiegel Verlag.
- Garrett, Geoffrey (1998):** *Partisan Politics in the Global Economy*, Cambridge/New York/Melbourne: Cambridge University Press.
- Garrett, Geoffrey/Mitchell, Deborah (2001):** Globalization, Government Spending and Taxation in the OECD, in: *European Journal of Political Research* 39, 145-177.
- Gehring, A.M./Ochsenbein, H./Pillet, G./Poulet, M.-H./Prod`Hom, J. (1981):** Demography and the Education System in Switzerland, in: *European Journal of Education* 16, 287-306.
- Gerlinger, Thomas (2003):** Das Schweizer Modell der Krankenversicherung. Zu den Auswirkungen der Reform von 1996, Discussion Paper SP 2003-301, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Germann,Raimund E./Weibel, Ernest (1986):** *Handbuch Politisches System der Schweiz*, Bd. 3, Föderalismus, Bern/Stuttgart: Verlag Paul Haupt.
- Germann, Raimund/Weis, Katja (1995):** *Die Kantonsverwaltungen im Vergleich*, Bern et al.: Verlag Paul Haupt.
- Germann, Raimund E. (1998):** Die Kantone, Discussion paper de l`DHEAP 13, Lausanne.

- Germann, Raimund E. (2002):** Die Kantone. Gleichheit und Disparität, in: Klöti, Ulric et al. (Hrsg.): Handbuch der Schweizer Politik, Zürich: NZZ, 385-419.
- Girod, Roger (1977):** Inégalité – inégalités. Analyse de la mobilité sociale, Paris: PUF.
- Gottraux, Philippe (1989):** De quelques disparités en matière d'accès aux études en Suisse, Document de travail, Bern: centre de documentation de politique de la science.
- Glennerster, Howard (2001):** United Kingdom Education 1997-2001, in: Oxford Review of Economic Policy 18: 120-136.
- Gradstein, Mark/Kaganovich, Michael (2004):** Aging population and education finance, in: Journal of Public Economics 88, 2469-2485.
- Green, Andy (1999):** Education and Globalization in Europe and East Asia: Convergent and Divergent Trends, in: Journal of Education Policy 14, 55-71.
- Gretler, Armin (1981):** Recurrent Education in Switzerland – On the long Way from Idea to Reality, in: Jourdan, Manfred (Hrsg.): Recurrent Education in Western Europe, New Jersey: Humanities Press Inc., 287-309.
- Gretler, Armin (1985):** Switzerland: System of Education, in: The International Encyclopedia of Education, vol. 8, Oxford: Pergamon Press, 466-497.
- Gretler, Armin (1990):** Das schweizerische Bildungswesen auf dem Prüfstand. Der OECD-Bericht „Bildungsbericht in der Schweiz“ und die EDK-Berichte „Bildung in der Schweiz von morgen“, Aarau: SKBF.
- Gretler, Armin (2002):** Schweiz, in: Döbert, Hans/Hörner, Wolfgang/von Kopp, Botho/Mitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas, Kronach: Schneider Verlag Hohengehren, 470-485.
- Grözinger, Gerd (2004):** Zur Neuordnung der Hochschulfinanzierung in Deutschland: Föderalismusreform plus Akademikerabgabe, in: die Hochschule 2, 122-244.
- Guindani, Silvio/Hanhart, Siegfried (1982):** Education et Développement Regional. Une étude de cas: les Franches-Montagne (Jura), Cahier No. 30, Geneva: Université de Genève.
- Gujarati, Damodar N. (2002):** Basic Econometrics, New York/London.: McGraw-Hill international Editions.
- Hadri, Kaddour (2000):** Testing for stationarity in heterogenous panel data, in: Econometrics Journal 3, 148-161.
- Halbeisen, Patrick/Lechner, Roman (1994):** Politik im Föderalismus. Die Rolle der Finanzen in der schweizerischen Bundespolitik von 1848-1913, in: Ernst, Andreas/Gerlach, Thomas/Halbeisen, Patrick/Heintz, Bettina/Müller, Margrit (Hrsg.): Kontinuität und Krise. Sozialer Wandel als Lernprozess, Zürich: Chronos Verlag, 33-50.
- Hanhart, Siegfried/Schulz, Hans-Rudolf (1998):** Lehrlingsausbildung in der Schweiz. Kosten und Finanzierung, Bern: Rüeggger.
- Hanushek, Eric A./Rifkin, Steven G. (1997):** Understanding the twentieth-century growth in U.S. school spending, in: Journal of Human Resources 32, 35-68.
- Harris, Amy Rehder/Evans, William N./Schwab, Robert M. (2001):** Education spending in an aging America, in: Journal of Public Economics 81, 449-472.
- Haub, Carl (2002):** Dynamik der Weltbevölkerung 2002, Stuttgart: Balance Verlag.
- Hayhoe, Ruth (1995):** An Asian Multiversity? Comparative Reflections on the Transition to Mass Higher Education in East Asia, in: Comparative Education Review 39, 299-321.
- Hega, Gunther M. (1999a):** Local Identity and Language Issues in Switzerland's Education System, in: Journal of Studies in International Education 3, 97-126.

- Hega, Gunther M. (1999b):** Consensus Democracy? Swiss Education Policy Between Federalism and Subsidiarity, New York: Peter Lang.
- Hega, Gunther M. (2000):** Federalism, Subsidiarity and Education Policy in Switzerland, in: *Regional and Federal Studies* 10, 1-35.
- Hega, Gunther M. (2001):** Regional Identity, Language and Education Policy in Switzerland, in: *Compare* 31, 205-227.
- Hega, Gunther M./Heidenheimer, Arnold J. (1990):** Education Policy, in: Heidenheimer, Arnold J. u.a. (Hrsg.): *Comparative Public Policy. The Politics of Social Choice in America, Europe and Japan*, New York: St. Martin's Press, 183-217.
- Hega, Gunther M./Hokenmaier, Karl G. (2002):** The Welfare State and Education: A Comparison and Educational Policy in Advanced Industrial Societies, in: *German Policy Studies* 2, 143-173.
- Heidenheimer, Arnold J. (1981):** Education and Social Security Entitlements in Europe and America, in: Flora, Peter/ders. (Hrsg.): *The Development of Welfare States in Europe and America*, New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 269-306.
- Heidenheimer, Arnold J. (1992):** Government and Higher Education in Unitary and Federal Political Systems, in: Clark, Burton R./Neave, Guy (Hrsg.): *The Encyclopedia of Higher Education, vol. II: Analytical Perspectives*, Oxford: Pergamon Press, 924-934.
- Heidenheimer, Arnold J. (1994):** Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Japan und der Schweiz: Innenpolitische Staatsaufgaben im Wandel, in: Grimm, Dieter (Hrsg.): *Staatsaufgaben*, Baden-Baden: Nomos, 585-611.
- Heidenheimer, Arnold J. (1997):** Disparate Ladders. Why School and University Policies Differ in Germany, Japan and Switzerland, New Brunswick-London: Transaction Books.
- Hetmeier, Heinz-Werner/Weiß, Manfred (2001):** Bildungsausgaben, in: Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich*, Weinheim, München: Juventa, 39-55.
- Heynemann, Stephen P. (2001):** General Introduction: Global Issues in Education, in: *Journal of Education* 76, 1-6.
- Hibbs, Douglas A. (1977):** Political Parties and Macroeconomic Policy, in: *American Political Science Review* 71, 1467-1487.
- Hibbs, Douglas A. (1987):** *The Political Economy of Industrial Democracies*. Cambridge, MA/London: Harvard University Press.
- Hicks, Alexander M. (1994):** Introduction to pooling, in: Hicks, Alexander M./Janoski, Thomas (Hrsg.): *The comparative political economy of the welfare state*, Cambridge: Cambridge University Press, 169-188.
- Hicks, Alexander M. (1999):** *Social Democracy & Welfare Capitalism: A Century of Income Security Politics*, Ithaca/London: Cornell University Press.
- Hicks, Alexander M./Swank, Duane H. (1984):** On the Political Economy of Welfare Expansion: A Comparative Analysis of 18 Advanced Capitalist Democracies, 1960-1971, in: *Comparative Political Studies* 17, 81-119.
- Hicks, Alexander M./Swank, Duane H. (1992):** Politics, Institutions and Welfare Spending in Industrialized Democracies 1960-82, in: *American Political Science Review* 86, 658-674.
- Hines, James R./Thaler, Richard H. (1995):** Anomalies: The Flypaper Effect, in: *Journal of Economic Perspectives* 9, 217-226.

- Hokenmaier, Karl G. (2002):** Education, Social Security, and the Welfare State: Alternative Policy Choices in the United States and Germany. Western Michigan University, Kalamazoo.
- Hsiao, Cheng (2003):** Analysis of Panel Data, Cambridge: Cambridge University Press.
- Huber, Evelyne/Ragin, Charles/Stephens, John D. (1993):** Social Democracy, Christian Democracy, Constitutional Structure and the Welfare State, in: American Journal of Sociology 99, 711-749.
- Huber, Evelyne/Stephens, John D. (2001a):** Political Choices in Global Markets: Development and Crisis of Advanced Welfare States, Chicago: Chicago University Press.
- Huber, Evelyne/Stephens, John D. (2001b):** Welfare State and Production Regimes in the Era of Retrenchment, in: Pierson, Paul (Hrsg.): The New Politics of the Welfare State, Oxford, New York: Oxford University Press, 107-145.
- Huber, John/Inglehart, Ronald, 1995:** Expert Interpretations of Party Space and Party Locations in 42 Societies, in: Party Politics 1, 73-111.
- Hürlimann, Hans (1985):** Bildungspolitische Spannungsfelder im Föderativrat, in: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren (Hrsg.): Bildungspolitik im schweizerischen Föderalismus, Festschrift für Prof. Dr. Eugen Egger, Bern: Paul Haupt, 13-20.
- Ishida, Hiroshi/Müller, Walter/Ridge, John D. (1995):** Class Origin, Class Destination and Education: A Cross-National Study of Ten Industrial Nations, in: American Journal of Sociology 101, 145-193.
- Institut der deutschen Wirtschaft (2005):** Lehrer. Leistungsfeindliches Dienstrecht, Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln Nr. 22 vom 2. Juni 2005.
- International Labour Organisation (1997):** ILO World Labour Report. Industrial relations, democracy and social stability, Genf: ILO.
- IMF, International Monetary Fund (2001):** Government Finance Statistics.
- Jallade, Jean-Pierre (1980):** Expenditure on Higher Education in Europe: Past Trends and Future Prospects, in: European Journal of Education 14, 35-48.
- Jönsson, Kristian (2004):** Testing for Stationarity in Panel Data Models when Disturbances are Cross-Sectionally Correlated, Working Paper 17, Lind University, Department of Economics.
- Jones, Marc P./Sanguinetti, Pablo/Tommasi, Mariano (1999):** Politics, Institutions, and Public Sector Spending in the Argentine Provinces, in: Poterba, James/Hagen, Jürgen von (Hrsg.): Fiscal Institutions and Fiscal Performance, Chicago: Chicago University Press, 135-150.
- Julier, Niklaus (1984):** Das Milizsystem – Der Modellfall Schweiz, in: Biskup, Reinhold (Hrsg.): Schweiz – Bundesrepublik Deutschland. Wirtschaftliche, politische und militärische Aspekte im Vergleich, Bern: Paul Haupt, 113-141.
- Kaiser, Frans/Florax, Raymond J.G.M./Koelman, Jos B.J./Van Vught, Frans A. (1992):** Public Expenditure on Higher Education: A Comparative Study in the Member States of the European Union. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Kaufman, Robert R./ Segura-Ubiergo, Alex (2001):** Globalization, Domestic Politics, and Social Spending in Latin America: A Time-Series Cross-Section Analysis, 1973-97, in: World Politics 2001, 553-587.
- Kaufmann, Franz-Xaver (2005):** Schrumpfende Gesellschaft, Frankfurt: Suhrkamp.

- Keman, Hans (2000):** Federalism and policy performance, in: Wachendorfer-Schmidt, Ute (Hrsg.): *Federalism and Political Performance*, London: Routledge, 196-227.
- Kemkes, Gerhard/Seitz, Helmut (2005):** Auswirkungen des demographischen Wandels auf die Bildungsausgaben: Eine empirische Analyse der Ausgaben im Schulbereich auf der Länder- und Gemeindeebene, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Kemnitz, Alexander (2000):** Bildungspolitik in alternierenden Gesellschaften. Eine ökonomische Analyse, Aachen: Shaker.
- Kerr, Henry H. (1987):** The Swiss Party System: Steadfast and Changing, in: Daalder, Hans (Hrsg.): *Party Systems in Denmark, Austria, Switzerland, The Netherlands and Belgium*, New York: St. Martin's Press.
- Kersbergen, Kees van (1995):** Social Capitalism. A Study of Christian Democracy and the Welfare State, London: Routledge.
- Kirchgässner, Gebhard (2002):** Auswirkungen der direkten Demokratie auf die öffentlichen Finanzen: Empirische Ergebnisse für die Schweiz, in: *Schweizerische Zeitschrift für Volkswirtschaft und Statistik* 138, 411-426.
- Kirchgässner, Gebhard/Pommerehne, Werner W. (1996):** Die Entwicklung öffentlicher Finanzen in föderativen Systemen, in: Grimm, Dieter (Hrsg.): *Staatsaufgaben*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 149-176.
- Kirchgässner, Gebhard/Feld, Lars P./Savioz, Marcel R. (1999):** Die direkte Demokratie. Modern, erfolgreich, entwicklungs- und exportfähig, Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Kittel, Bernhard (1999):** Sense and sensitivity in pooled analysis of political data, in: *European Journal of Political Research* 35, 225-253.
- Kittel, Bernhard (2003):** Perspektiven und Potenziale der vergleichenden Politischen Ökonomie, in: Obinger, Herbert/Wagschal, Uwe/Kittel, Bernhard (Hrsg.): *Politische Ökonomie*, Leske+Budrich: UTB, 384-414.
- Kittel, Bernhard (2005):** Pooled Analysis in der ländervergleichenden Forschung: Probleme und Potenziale, in: Kropp, Sabine/Minkenberg, Michael (Hrsg.): *Vergleichen in der Politikwissenschaft*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kittel, Bernhard/Winner, Hannes (2002):** How Reliable is Pooled Analysis in Political Economy? The Globalization-Welfare State Nexus Revisited, MPIfG Discussion Paper 02/3, Köln: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung.
- Kittel, Bernhard/Obinger, Herbert (2003):** Political parties, institutions, and the dynamics of social expenditure in times of austerity, in: *Journal of European Public Policy* 10, 20-45.
- Kleinnijenhuis, Jan (1999):** Statistics in Political Science, in: Pennings, Paul/Keman, Hans/ders. (Hrsg.): *Doing Research in Political Science*, London u.a.: Sage, 75-226.
- Klemm, Klaus (2003):** Bildungsausgaben: Woher sie kommen, wohin sie fließen. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbeck: K. S. Cortina, 214-251.
- Klöti, Ulrich (1998):** Kantonale Parteiensysteme. Bedeutung des kantonalen Kontextes für die Positionierung der Parteien, in: Kriesi, Hanspeter/Linder, Wolf/Klöti, Ulrich (Hrsg.): *Schweizer Wahlen 1995*, Bern: Paul Haupt, 45-72.
- Kohl, Jürgen (1981):** Trends and Problems in Postwar Public Expenditure Development in Western Europe and North America, in: Flora, Peter/Heidenheimer, Arnold J. (Hrsg.): *The Development of Welfare States in Europe and America*, New Brunswick, London: Transaction Books, 307-344.

- Korpi, Walter (1983):** *The Democratic Class Struggle*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Kozma, Tamas (2002):** Transformation of Education Systems. The Case of Hungary, in: *European Education* 34, 10-33.
- Kriesi, Hanspeter (1995):** *Le système politique suisse*, Paris.
- Kussau, Jürgen/Oertel, Lutz (1997):** Schweiz, in: Döbert, Hans/Geißler, Gert (Hrsg.): *Schulautonomie in Europa*, Baden-Baden: Nomos, 363-396.
- Ladd, Helen F./Murray, Sheily E. (2001):** Intergenerational conflict reconsidered: Country demographic structure and the demand for public education, in: *Economics of Education Review* 20, 343-357.
- Ladner, Andreas (1994):** Finanzkompetenzen der Gemeinden. Ein Überblick über die Praxis, in: Eng, Franz/Glatthard, Alexander/Koenig, Beat H. (Hrsg.): *Finanzföderalismus*, Bern, 64-85.
- Ladner, Andreas (2002):** Das Schweizer Parteiensystem und seine Parteien, in: Klöti, Ulrich et al. (Hrsg.): *Handbuch der Schweizer Politik*, Zürich: NZZ, 211-257.
- Ladner, Andreas (2003):** Kantonale Parteiensysteme im Wandel. Eine Studie mit Daten der Wahlen in den Nationalrat und in die kantonalen Parlamente 1971-2003, Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Ladner, Andreas (2004):** Stabilität und Wandel. Konfliktlinien, Parteiorganisationen und Parteiensysteme, Opladen: Leske+Budrich.
- Ladner, Andreas (2005):** Das Schweizer Parteiensystem in Bewegung, in: Niedermayer, Oskar/Stöss, Richard (Hrsg.): *Westeuropäische Parteiensysteme*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (i.E.).
- Landon, Stuart (1999):** Education Costs and Institutional Structure, in: *Economics of Education Review* 18, 327-345.
- Lane, Jan Erik (2001):** *The Swiss Labyrinth: Institutions, Outcomes and Redesign*, London/Portland: Frank Cass.
- Lane, Jan-Erik/Errsson, Svante (1999):** *The New Institutional Politics*, London: Routledge.
- Lauterbach, Uwe/Rauner, Felix/Kopp, Botho von (Hrsg.) (2005):** *Internationales Handbuch der Berufsbildung*, Baden-Baden: W. Bertelsmann.
- Leibfried, Stephan (2003):** Umspecken? Bildungspolitik im Sozialstaats-Umbau, in: *Erziehung und Wissenschaft* 6, 12.
- Leibfried, Stephan/ Pierson, Paul (2000):** Social Policy – Left to Courts and Markets?, in: Wallace, Helen/Wallace, William (Hrsg.): *Policy-Making in the European Union*, Oxford: Oxford University Press, 267-292.
- Linder, Wolf (1994):** *Swiss Democracy. Possible Solutions to Conflict in Multicultural Societies*, New York: St Martin`s Press.
- Linder, Wolf/Vatter, Adrian (2001):** Institutions and Outcomes of Swiss Federalism: The Role of the Cantons in Swiss Politics, in: *West European Politics* 24 Issue 2, 95-122.
- Linder, Wolf (2002):** Direkte Demokratie, in: Klöti, Ulrich et al. (Hrsg.): *Handbuch der Schweizer Politik*, Zürich: NZZ, 109-131.
- Lindert, Peter H. (1994):** The Rise of Social Spending, 1980-1930, in: *Explorations in Economic History* 31, 1-36.
- Lijphart, Arend (1999):** *Patterns of Democracy. Government Forms and Performance in Thirty-Six Countries*, New Haven/London: Yale UP.
- Lutz, Georg/Strohmann, Dirk (1998):** *Wahl- und Abstimmungsrecht in den Kantonen*, Bern: Haupt.

- Maddala, Gangadharrao S. (1994):** To Pool or Not to Pool: That is the Question, in: Maddala, Gangadharrao S. (Hrsg.): *Econometric Method and Applications*, Edward Elgart.
- Maddala, Gangadharrao S. (1998):** Recent Developments in Dynamic Econometric Modelling: A Personal Viewpoint, in: *Political Analysis* 7, 59-87.
- Maddala, Gangadharrao S. (1999):** On the Use of Panel Data Methods with Cross-Country Data, in: *Annales d'Economie et de Statistique* 55/56, 429-449.
- Matusaka, John G. (1995):** Fiscal Effects of the Voter Initiative: Evidence from the Last 30 Years, in: *Journal of Public Economy* 103, 587-623.
- Mayntz, Renate/Scharpf, Fritz W. (1995):** *Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung*, Frankfurt a. M.: Campus.
- Moser, Christian (1983ff.):** *Abstimmungen, Initiativen und fakultative Referenden in den Kantonen*, Bern: Forschungsstelle für schweizerische Politik.
- Morgan, Kimberly J. (2002):** Forging the Frontiers between State, Church, and Family: Religious Cleavages and the Origins of Early Childhood Education and Care Policies in France, Sweden and Germany, in: *Politics & Society* 30, 113-148.
- Oates, Wallace E. (1972):** *Fiscal Federalism*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Oates, Wallace E. (1985):** Searching for Leviathan: An Empirical Study, in: *American Economic Review* 75, 748-757.
- Oates, Wallace E. (1999):** An Essay on Fiscal Federalism, in: *Journal of Economic Literature* 37, 1120-1149.
- Obinger, Herbert (1998a):** Federalism, Direct Democracy and Welfare State Development in Switzerland, in: *Journal of Public Policy* 18, 241-263.
- Obinger, Herbert (1998b):** *Politische Institutionen und Sozialpolitik in der Schweiz*, Frankfurt/Main et al.: Lang.
- Obinger, Herbert (1998c):** Soziale Sicherung in der Schweiz, in: Emmerich, Tólos (Hrsg.): *Soziale Sicherung im Wandel. Österreich und seine Nachbarstaaten*, Wien u.a.: Böhlau, 31-102.
- Obinger, Herbert (2000a):** Der schweizerische Sozialstaat in den 90er Jahren, in: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 10, 43-63.
- Obinger, Herbert (2000b):** Wohlfahrtsstaat Schweiz. Vom Nachzügler zum Vorbild?, in: Obinger, Herbert/ Wagschal, Uwe (Hrsg.): *Der gezügelte Wohlfahrtsstaat. Sozialpolitik in reichen Industrienationen*, Frankfurt a. M.: Campus Verlag, 245-282.
- Obinger, Herbert (2002):** Föderalismus und wohlfahrtsstaatliche Entwicklung. Österreich und die Schweiz im Vergleich, in: *PVS* 43, 235-271.
- Obinger, Herbert (2005):** Verirrt im Labyrinth? Die Wachstumsschwäche der Eidgenossenschaft am Ende des 20. Jahrhunderts, in: *Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 11, 198-203.
- Obinger, Herbert/Armingeon, Klaus/Bonoli, Giuliano/Bertozzi, Fabio (2005):** Switzerland. The marriage of direct democracy and federalism, in: Obinger, Herbert/Leibfried, Stephan/Castles, Francis G. (Hrsg.): *Federalism and the Welfare State. New World and European Experiences*, Cambridge: Cambridge University Press, 263-304.
- Obinger, Herbert/Wagschal, Uwe (2001):** Zwischen Reform und Blockade: Plebiszite und der Steuer- und Wohlfahrtsstaat, in: Schmidt, Manfred (Hrsg.): *Wohlfahrtsstaatliche Politik. Institutionen, politischer Prozess und Leistungsprofil*, Opladen: Leistungsprofil, 90-123.
- OECD (1985):** *Social Expenditure 1960-1990. Problems of growth and control*, Paris.

- OECD (1989):** Education in OECD-Countries 1986-1987. A Compendium of Statistical Information, Paris.
- OECD (1990):** Bildungspolitik in der Schweiz. Bericht der OECD, Bern.
- OECD (1991):** Regional Problems and Policies in Switzerland, Paris.
- OECD (1992):** Public Educational Expenditure, Costs and Financing: An Analysis of Trends 1970-1988, Paris.
- OECD (2000a):** Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2000, Paris.
- OECD (2000b):** Investing in Education: Analysis of the 1999 World Education Indicators, Paris.
- OECD (2001a):** Education at a Glance. OECD-Indicators 2001, Paris.
- OECD (2002a):** Education at a Glance. OECD-Indicators 2002, Paris.
- OECD (2002b):** Revenue Statistics 1965-2001, Paris.
- OECD (2002c):** Employment Outlook, Paris.
- OECD (2003a):** Education at a Glance. OECD-Indicators 2003, Paris.
- OECD (2003b):** Revenue Statistics 1965-2002, Paris.
- OECD (2003c):** Wirtschaftsausblick, Nr. 74, Paris.
- OECD (2004a):** Economic Surveys, Switzerland, Supplement No. 2, Paris.
- OECD (2004b):** Education at a Glance. OECD-Indicators 2004, Paris.
- OECD (2004c):** Social expenditure data base, CD-ROM, Paris.
- OECD (2005):** Education at a Glance. OECD Indicators 2005, Paris.
- O'Higgins, Michael (1988):** The Allocation of Public Resources to Children and the Elderly in OECD Countries, in: Palmer, John L./Smeeding, Timothy/Torrey, Barbara Boyle (Hrsg.): The Vulnerable, Washington, D.C.: The Urban Institute Press, 201-228.
- Olson, Mancur (1982):** The Rise and Decline of Nations. Economic Growth, Stagflation and Social Rigidities, New Haven, CT: Yale University Press.
- Osterwalder, Fritz/Weber, Karl (2004):** Die Internationalisierung der föderalistischen Bildungspolitik, in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 11-32.
- Pennings, Paul/Keman, Hans/Kleinnijenhuis, Jan (1999):** Doing Research in Political Science. An Introduction to Comparative Methods and Statistics. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications.
- Perellon, Juan-Francisco (2003):** The Creation of a Vocational Sector in Swiss Higher Education: balancing trends of system differentiation and integration, in: European Journal of Education 38, 357-370.
- Pierson, Paul (1994):** Dismantling the Welfare State? Reagan, Thatcher and the Politics of Retrenchment, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pierson, Paul (1996):** The New Politics of the Welfare State, in: World Politics 48, 143-179.
- Pierson, Paul (2000):** Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics, in: American Political Science Review 94, 251-267.
- Pierson, Paul (2001):** The New Politics of the Welfare State, Oxford: Oxford University Press.
- Pierson, Paul (2003):** Big, Slow-Moving, and ... Invisible: Macrosocial Processes in the Study of Comparative Politics. In: Mahoney, James/Rueschmeyer, Dietrich (Hrsg.): Comparative Historical Analysis in the Social Sciences, Cambridge: Cambridge University Press, 177-207.
- Plotke, Herbert (1979):** Schweizerisches Schulrecht, Bern/Stuttgart : Haupt.

- Plotke, Herbert (1994):** Bildung und Schule in den kantonalen Verfassungen, in: Plotke, Herbert/Richli, Paul/Mascello, Bruno/Saladin, Peter/Aubert, Martin (Hrsg.): Strukturen des schweizerischen Bildungswesens, Beiheft zur Zeitschrift für Schweizerisches Recht, Basel: Helbing und Lichtenhain, 5-117.
- Plümper, Thomas/Manow, Philip/Troeger, Vera (2006):** Panel Data Analysis in Comparative Politics: Linking Method to Theory, in: European Journal of Political Research (i.E.).
- Podestà, Federico (2002):** Recent Developments in Quantitative Comparative Methodology: The Case of Pooled Times Series Cross-Section Analysis, DSS Papers SOC 3, Quelle: <http://www.eco.unibs.it/segdss/paper/pode202.pdf> (22.11.2004).
- Poglia, Edo (1983):** Disparités régionales en education. Le cas des régions de montagne (Europäische Hochschulschriften, Serie XXII, Soziologie, Band 77), Bern, Frankfurt a.M., New York: Peter Lang.
- Pommerehne, Werner (1978):** Institutional approaches to public expenditure: Empirical evidence from Swiss Municipalities, in: Journal of Public Economics 9, 255-280.
- Pommerehne, Werner/Schneider, Friedrich (1978):** Fiscal illusion, political institutions, and local public spending, in: Kyklos 31, 381-408.
- Pommerehne, Werner W./Weck-Hannemann, Hannelore (1996):** Tax Rates, Tax Administration and Income Tax Evasion in Switzerland, in: Public Choice 88, 161-170.
- Poterba, James M. (1997):** Demographic Structure and the Political Economy of Public Education, in: Journal of Policy Analysis and Management 16, 48-66.
- Poterba, James M. (1998):** Demographic change, intergenerational linkages and public education, in: The American Economic Review 88, 315-320.
- Preston, Samuel (1984):** Children and the elderly: divergent paths for America's dependents, in: Demography 21, 435-457.
- Przeworski, Adam/Teune, Henry (1970):** The Logic of Comparative Social Inquiry, New York: John Wiley.
- Renzsch, Wolfgang (2000):** Föderale Finanzverfassungen: Ein Vergleich Australiens, Deutschlands, Kanadas, der Schweiz und der USA aus institutioneller Perspektive, in: Europäisches Zentrum für Föderalismusforschung (Hrsg.): Jahrbuch des Föderalismus 2000, Baden-Baden: Nomos, 42-54.
- Richli, Paul/Mascello, Bruno (1994):** Zur Privatschulfreiheit in der Schweiz – unter besonderer Berücksichtigung völkerrechtlicher Verträge, in: Plotke, Herbert/Richli, Paul/Mascello, Bruno/Saladin, Peter/Aubert, Martin (Hrsg.): Strukturen des schweizerischen Bildungswesens, Beiheft zur Zeitschrift für Schweizerisches Recht, Basel: Helbing und Lichtenhain, 119-152.
- Rieger, Elmar/Stephan Leibfried (1999):** Wohlfahrtsstaat und Sozialpolitik in Ostasien, in: Schmidt, Gert/Rainer Trinczek (Hrsg.): Globalisierung. Ökonomische und soziale Herausforderungen am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts. Soziale Welt, Sonderband 13. Baden-Baden: Nomos, 413-499.
- Riphahn, Regina T. (2003):** Die schweizerische Bildungspolitik unter Effizienz- und Wachstumsgesichtspunkten, Basel: WWZ, Universität Basel, Quelle: <http://www.kfk.admin.ch/pdf%20d/03riph.pdf> (18.2.2005).
- Rodden, Jonathan/Wibbels, Erik (2002):** Beyond the Fiction of Federalism. Macroeconomic Management in Multi-tiered Systems, in: World Politics 54, 494-531.
- Rose, Richard/Davies, Phillip L. (1994):** Inheritance in Public Policy: Change Without Choice in Britain, New Haven, London: Sage Publications.

- Rueben, Kenneth S. (1999):** Tax Limitations and Government Growth: The Effect of State Tax and Expenditure Limits on State and Local Governments, in: *Journal of Political Economy* 21, 217-233.
- Rohrer, Ursula (1985):** Geschichte der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, in: *Bildungspolitik im schweizerischen Föderalismus*, Festschrift für Prof. Dr. Eugen Egger [=Schriftenreihe der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren], Bern: Paul Haupt, 99-128.
- Santerre, Rexford E. (1989):** Representative versus direct democracy: Are there any expenditure differences?, in: *Public Choice* 60, 145-154.
- Santerre, Rexford E. (1993):** Representative versus Direct Democracy: The Role of Public Bureaucrats, in: *Public Choice* 76, 189-198.
- Santini-Armgarten Bruno/Bolliger, Max (1990):** Privatschulen und Staatliche Leistungen. Bestandsaufnahme gesetzlicher kantonalen Bestimmungen und Thesen der Arbeitsgemeinschaft Schweizerischer Privatschulen, Luzern: Arbeitsstelle für Bildung.
- Sass, Tim R. (1991):** The Choice of Municipal Government Structure and Public Expenditures, in: *Public Choice* 71, 71-87.
- Sauthier, Roger (1995):** Secondary education in Switzerland, Strasbourg: Council of Europe Pr.
- Schaltegger, Christoph A. (2001):** Ist der Schweizer Föderalismus zu kleinräumig?, in: *Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 7, 1-18.
- Schaltegger, Christoph A. (2003a):** Fiskalischer Föderalismus und Staatstätigkeit, in: *Zeitschrift für Wirtschaftspolitik* 52, 84-110.
- Schaltegger, Christoph A. (2003b):** Fiskalische Institutionen im Schweizer Föderalismus, Basel.
- Schaltegger, Christoph A./Feld, Lars P. (2001):** On Government Centralization and Budget Referendums: Evidence from Switzerland, CESifo Working Paper Nr. 615.
- Schaltegger, Christoph A./Frey, René (2003a):** Finanzausgleich und Föderalismus: Zur Neugestaltung der föderalen Finanzbeziehungen am Beispiel der Schweiz, in: *Perspektiven der Wirtschaftspolitik* 4, 239-258.
- Schaltegger, Christoph A./Feld, Lars P. (2003b):** Die Zentralisierung der Staatstätigkeit in einer Referendumsdemokratie. Evidenz aus der Schweiz, in: *Politische Vierteljahresschrift* 44, 370-394.
- Schaltegger, Christoph A./Feld, Lars, P. (2004):** Do Large Governments Favor Large Governments? Evidence from Swiss Sub-Federal Jurisdictions, CESifo Working Paper No. 1294.
- Scharpf, Fritz W. (1999a):** The Viability of Advanced Welfare States in the International Economy: Vulnerability and Options, MPIfG Working Paper 99/9, Köln.
- Scharpf, Fritz W. (1999b):** Regieren in Europa. Effektiv und demokratisch?, Frankfurt/New York: Campus.
- Scharpf, Fritz W. (2000a):** Sozialstaaten in der Globalisierungsfalle? Lehren aus dem internationalen Vergleich. Vortrag gehalten auf der 51. Ordentlichen Hauptversammlung der Max-Planck-Gesellschaft vom 7. bis 9. Juni 2000, Quelle: http://www.mpg.de/pdf/jahrbuch_2000/jahrbuch_2000_059_073.pdf (12.1.2005)
- Scharpf, Fritz W. (2000b):** Vulnerabilities and Capabilities, in: ders./Schmidt, Vivien A. (Hrsg.): *Welfare and Work in the Open Economy*, Oxford: Oxford University Press. 21-124.

- Scharpf, Fritz W. (2000c):** Interaktionsformen: Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Schenkel, Walter/Serdült, Uwe (2002):** Bundesstaatliche Beziehungen, in: Klöti, Ulrich et al. (Hrsg.): Handbuch der Schweizer Politik, Zürich: NZZ, 469-506.
- Schieren, Stefan (1996):** Plebiszitäre Elemente in der parlamentarischen Demokratie. Einige theoretische Überlegungen zu den Verfahrensproblemen, in: Staatswissenschaften und Staatspraxis 7, 63-86.
- Schmid, Gerhard (1993):** Bildungspolitik, Forschungspolitik, Kulturpolitik, Medienpolitik, in: ders. (Hrsg.): Handbuch Politisches System der Schweiz, Band 4, Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt, 301-372.
- Schmidt, Manfred G. (1980):** CDU und SPD an der Regierung. Ein Vergleich ihrer Politik in den Länder, Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Schmidt, Manfred G. (1982):** Wohlfahrtsstaatliche Politik unter bürgerlichen und sozialdemokratischen Regierungen. Ein internationaler Vergleich, Frankfurt a.M., New York: Campus-Verlag.
- Schmidt, Manfred G. (1990):** Sozialpolitik, in: Beyme, Klaus von/Schmidt, Manfred G. (Hrsg.): Politik in der Bundesrepublik Deutschland, Opladen: Westdeutscher Verlag, 126-149.
- Schmidt, Manfred G. (1993):** Theorien in der international vergleichenden Staatstätigkeitsforschung, in: Héritier, Adrienne (Hrsg.): Policy-Analyse. Kritik und Erneuerung, PVS-Sonderheft 24, Opladen: Westdeutscher Verlag, 371-393.
- Schmidt, Manfred G. (1996):** When Parties Matter: A Review of the Possibilities and of Partisan Influence on Public Policy, in: European Journal of Political Research 30, 155-183.
- Schmidt, Manfred G. (1998):** Sozialpolitik in Deutschland. Historische Entwicklung und internationaler Vergleich, Opladen: Leske+Budrich.
- Schmidt, Manfred G. (2000a):** Demokratietheorien. Eine Einführung. Opladen: UTB.
- Schmidt, Manfred G. (2000b):** Die sozialpolitischen Nachzüglerstaaten und die Theorien der vergleichenden Staatstätigkeitsforschung, in: Obinger, Herbert/Wagschal, Uwe (Hrsg.): Der gezügelte Wohlfahrtsstaat. Sozialpolitik in reichen Industrienationen, Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag, 22-36.
- Schmidt, Manfred G. (2001):** Ursachen und Folgen wohlfahrtsstaatlicher Politik: Ein internationaler Vergleich, in: ders. (Hrsg.): Wohlfahrtsstaatliche Politik. Institutionen, politischer Prozess und Leistungsprofil, Opladen: Leske + Budrich, 33-53.
- Schmidt, Manfred G. (2002a):** Warum Mittelmaß? Deutschlands Bildungsausgaben im internationalen Vergleich, in: PVS 43, 3-19.
- Schmidt, Manfred G. (2002b):** The Impact of Political Parties, Constitutional Structures and Veto Players on Public Policy, in: Keman, Hans (Hrsg.): Comparative Democratic Politics: A Guide to Contemporary Theory and Research, London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 166-184.
- Schmidt, Manfred G. (2002c):** Political Performance and Types of Democracy: Findings from Comparative Studies, in: European Journal of Political Research 41, 147-163.
- Schmidt, Manfred G. (2002d):** Staatszielkonflikte, in: Deutsche Forschungsgemeinschaft: Perspektiven der Forschung und ihrer Förderung: Aufgaben und Finanzierung 2002-2006, Weinheim: Wiley-VCH, 163-174.
- Schmidt, Manfred G. (2002e):** Die sozialpolitischen Nachzüglerstaaten und die Theorien der vergleichenden Staatstätigkeitsforschung, in: Obinger, Her-

- bert/Wagschal, Uwe (Hrsg.): Der gezügelte Wohlfahrtsstaat. Sozialpolitik in reichen Industrienationen, Frankfurt a.M.: Campus, 22-36.
- Schmidt, Manfred G. (2003a):** Ausgaben für Bildung im internationalen Vergleich, in: APUZ B 21-22, 6-11.
- Schmidt, Manfred G. (2003b):** Die parteipolitische Zusammensetzung von Regierungen der OECD-Demokratien, in: Institut für Politische Wissenschaft: University of Heidelberg
- Schmidt, Manfred G. (2004a):** Die öffentlichen und privaten Bildungsausgaben Deutschlands im internationalen Vergleich, in: Zeitschrift für Europa und Staatswissenschaften 2, 7-31.
- Schmidt, Manfred G. (2004b):** Wohlfahrtsstaatliche Politik in jungen Demokratien, in: Croissant, Aurel/Erdmann, Gero/Rüb, Friedbert W. (Hrsg.): Wohlfahrtsstaatliche Politik in jungen Demokratien, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 43-63.
- Schmidt, Manfred G. (2004c):** Sind Demokratien zukunftsfähig? Befunde des internationalen Vergleichs, in: Kaiser, André/Zittel, Thomas (Hrsg.): Demokratietheorie und Demokratieentwicklung, Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften, 377-384.
- Schmidt, Manfred G. (2005a):** Sozialpolitik in Deutschland. Historische Entwicklungen und internationaler Vergleich, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, Manfred G. (2005b):** Warum die öffentlichen Bildungsausgaben in Deutschland relativ niedrig und die privaten vergleichsweise hoch sind – Befunde des OECD-Länder-Vergleichs, in: Engel, Uwe (Hrsg.): Bildung und soziale Ungleichheit, Bonn: IZ Sozialwissenschaften, 105-120.
- Schmidt, Manfred G./Ostheim, Tobias (2003):** Die Machtressourcentheorie, in: Schmidt, Manfred G./Siegel, Nico A./Ostheim, Tobias (Hrsg.), Wohlfahrtsstaatliche Politik: Theorien und Methoden, <http://www.politikon.org/iliac/>, (3.11.2005).
- Schneider, Gerald/Ruoff, Gabriele (i.E.):** Quantitative Methoden der internationalen Politik, in: Wilhelm, Andreas/Masala, Carlo (Hrsg.): Handbuch der internationalen Politik, Wiesbaden: VS Verlag.
- Schneider, Hans-Peter (2005):** Struktur und Organisation des Bildungswesens in Bundesstaaten. Ein internationaler Vergleich, Gütersloh et al.: Bertelsmann Stiftung.
- Schneider, Reinhart (1982):** Die Bildungsentwicklung in den westeuropäischen Staaten 1870-1975, in: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 11, 207-226.
- Schuler, Martin (1997):** Die Raumgliederung der Schweiz, Bern: Bundesamt für Statistik.
- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1990):** Bildungspolitik in der Schweiz. Bericht der OECD. Studien und Berichte 5, Bern: EDK.
- Seiler, Daniel (1991):** La Suisse comme 'démocratie consociative': essai de déconstruction d'un mythe de science politique, in: Prongué, Bernard (Hrsg.): Passé pluriel, en hommage au professeur Roland Ruffieuy, Freiburg, 341-359.
- Shadbegian, Ronald J. (1999):** Fiscal Federalism, Collusion, Government Size. Evidence from the States, in: Public Finance Review 27, 262-281.
- Shao, Jun/Tu, Dongsheng (1995):** The Jackknife and Bootstrap, Berlin: Springer.

- Siegel, Nico A. (2001):** Jenseits der Expansion? Sozialpolitik in westlichen Demokratien 1975-1995, in: Schmidt, Manfred G. (Hrsg.): Wohlfahrtsstaatliche Politik, Opladen: Leske & Budrich, 54-89.
- Siegel, Nico A. (2002):** Baustelle Sozialpolitik. Konsolidierung und Rückbau im internationalen Vergleich, Frankfurt/M.: Campus.
- Späni, Martina (1999):** Die Entkonfessionalisierung der Volksschulen in der Schweiz im 19. Jahrhundert, in: Criblez, Lucien/Jenzer, Carlo/Hofstetter, Rita/Magnin, Charles (Hrsg.): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert, Bern u.a.: Peter Lang, 297-323.
- Spiewak, Martin (2005):** Im Paradies der Spendensammler, in: Die Zeit Nr. 1 vom 29.12.2005.
- South, Scott J. (1991):** Age structure and Public Expenditure on Children, in: Social Science Quarterly 72, 661-675.
- Susskind, Jacob L. (1987):** Switzerland, in: International Encyclopedia of Education, Vol. 2, 1183-1197.
- Stegarecu, Dan (2004):** Public Sector Decentralization. Measurement Concepts and Recent International Trends, ZEW Discussion Paper No. 04-74.
- Stimson, James A. (1985):** Regression in Time and Space: A Statistical Essay, in: American Journal of Political Science 29, 914-947.
- Stutzer, Alois (1999):** Demokratieindizes für die Kantone der Schweiz, IERE Working Paper Nr. 23, Zürich: Institute of Empirical Research in Economics.
- Stutzer, Alois/Frey, Bruno S. (2000):** Stärkere Volksrechte – Zufriedene Bürger: Eine mikroökonomische Untersuchung für die Schweiz, in: Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft 6, 1-30.
- Tiebout, Charles M. (1956):** A Pure Theory of Local Expenditure, in: Journal of Political Economy 64, 416-424.
- Trechsel, Alexander/Serdült, Uwe (1999):** Kaleidoskop Volksrechte. Die Institutionen der direkten Demokratie in den schweizerischen Kantonen 1970-1996, Basel u.a.: Helbing & Lichtenhahn.
- Trechsel, Alexander (2000):** Feuerwerk Volksrechte: Die Volksabstimmungen in den Schweizer Kantonen 1970-1996. Basel u.a.: Helbing und Lichtenhahn.
- Tsebelis, George (1995):** Decision Making in Political Systems: Veto Players in Presidentialism, Parliamentarism, Multicameralism and Multipartyism, in: British Journal of Political Science 25, 289-325.
- Tsebelis, George (1999):** Veto Players and Law Production Parliamentary Democracies: An Empirical Analysis, in: American Political Science Review 93, 591-608.
- Tsebelis, George (2002):** Veto Players: How Political Institutions Work, Princeton: Princeton University Press.
- UNESCO 1958-1966:** World Survey of Education, Paris
- UNESCO,** Statistical Yearbook, Paris, verschiedene Jahrgänge.
- UNESCO,** Education for all: Global Monitoring Report, Paris, verschiedene Jahrgänge.
- UNESCO (2002):** Education for All: Is the World on Track?, Genf.
- UNESCO (2003):** Gender and Education for All: The Leap to Equality, Genf.
- UNESCO (2005)** Education for All: The Quality Imperative, Genf.
- United Nations (2003):** World Population Prospects 2002: 2002 Revision Population Database, Quelle: <http://esa.un.org/unpp/index.asp?panel=2> (21.4.2006).
- Vatter, Adrian (1997):** Die Wechselbeziehungen zwischen Konkordanz- und Direkt-demokratie. Ein Vergleich am Beispiel westlicher Industriestaaten und der Schweizer Kantone, in: Politische Vierteljahresschrift 38, 743-770.

- Vatter, Adrian (1998a):** Konstanz und Konkordanz: Die Stabilität kantonaler Regierungen im Vergleich, in: Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft 4, 1-20.
- Vatter, Adrian (1998b):** Politische Fragmentierung der Schweizer Kantone im Vergleich: Folge institutioneller Hürden oder sozialer Heterogenität?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50, 660-680.
- Vatter, Adrian (1999):** Föderalismus in der Schweiz, in: Klöti, Ulrich/Knoepfel, Peter/Kriesi, Hanspeter/Linder, Wolf/Papadopoulos, Yannis (Hrsg.): Handbuch der Schweizer Politik, Zürich: NZZ, 77-108.
- Vatter, Adrian (2000):** Consensus and Direct Democracy: Conceptual and Empirical Linkages, in: European Journal of Political Research 38, 245-268.
- Vatter, Adrian (2002a):** Kantonale Demokratien im Vergleich. Entstehungsgründe, Interaktionen und Wirkungen politischer Institutionen in den Schweizer Kantonen, Opladen: Leske + Budrich.
- Vatter, Adrian (2002b):** Das Schweizer Parteiensystem und seine Parteien, in: Klöti, Ulrich/Knoepfel, Peter/Kriesi, Hanspeter/Linder, Wolf/Papadopoulos, Yannis (Hrsg.): Handbuch der Schweizer Politik, Zürich: NZZ, 211-257.
- Vatter, Adrian (2003):** Legislative Party Fragmentation in Swiss Cantons: A Function of Cleavage Structures or Electoral Institutions?, in: Party Politics 9, 445-463.
- Vatter, Adrian (2004):** Typologien und Wandel: Die kantonalen Parteiensysteme im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts, in: Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft 10, 3-32.
- Vatter Adrian/Linder, Wolf (2001):** Institutions and Outcomes of Swiss Federalism: The Role of the Cantons in Swiss Politics, in: West European Politics 24, 95-122.
- Vatter, Adrian/Freitag, Markus (2002):** Die Janusköpfigkeit von Verhandlungsdemokratien. Zur Wirkung von Konkordanz, direkter Demokratie und dezentralen Entscheidungsstrukturen auf den öffentlichen Sektor der Schweizer Kantone, in: Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft 8, 53-80.
- Vatter, Adrian/Freitag, Markus/Müller, Christoph (2003):** Bremse oder Gaspedal? Eine empirische Untersuchung zur Wirkung der direkten Demokratie auf den Steuerstaat, in: Politische Vierteljahresschrift 44, 348-368.
- Vatter, Adrian/Wälti, Sonja (2003):** Schweizer Föderalismus in vergleichender Perspektive – Der Umgang mit Reformhindernissen, in: Sonderband der Schweizerischen Zeitschrift für Politikwissenschaft 1, 1-25.
- Verner, Joel G. (1979):** Socioeconomic Environment, Political System, and Educational Policy Outcomes: A Comparative Analysis of 102 Countries, in: Comparative Politics 11, 165-187.
- Verbeek, Marno (2000):** A Guide to Modern Econometrics, Chichester et al.: John Wiley & Sons.
- Visser, Jelle/ Hemerijck, Anton C. (1998):** Ein holländisches Wunder? Reform des Sozialstaates und Beschäftigungswachstum in den Niederlanden. Frankfurt, New York: Campus.
- Wachendorfer-Schmidt, Ute (Hrsg.) (2000):** Federalism and Political Performance, London: Routledge.
- Wagner, Adolph (1911):** Staat, in: Handwörterbuch der Staatswissenschaft, Jena, Band 7, 727-739.
- Wagschal, Uwe (1997):** Direct Democracy and Public Policymaking, in: Journal of Public Policy 17, 223-245.

- Wagschal, Uwe (1999a):** Schranken staatlicher Steuerungspolitik: Warum Steuerreformen scheitern können, in: Busch, Andreas/Plümper, Thomas (Hrsg.): Nationaler Staat und nationale Wirtschaft. Anmerkungen zum Thema Globalisierung, Baden-Baden: Nomos, 223-247.
- Wagschal, Uwe (1999b):** Statistik für Politikwissenschaftler, München: Oldenburg Verlag.
- Wagschal, Uwe/Obinger, Herbert (2000):** Der Einfluss der Direktdemokratie auf die Sozialpolitik, in: PVS 41, 466-497.
- Wallis, John J./Oates, Wallace E. (1988):** Decentralization in the Public Sector: An Empirical Study of State and Local Government, in: Rosen, Harvey. S. (Hrsg.): Fiscal Federalism: Quantitative Studies, Chicago: The University of Chicago Press, 5-32.
- Wawro, Gregory (2000):** What to Do (and not to do) with Dynamic Panel Data in Political Science, or: Let's not be Laggards when Estimating Dynamic Panel Data Modells in Political Science, Manuscript, Columbia University.
- Wawro, Gregory (2002):** Estimating Dynamic Panel Data Models in Political Science, in: Political Analysis 10, 25-48.
- Weber, Karl (1993):** Higher Education Policy in Switzerland, in: Goedegebuure, Leo et al. (Hrsg.): Higher Education Policy. An International Comparative Perspective, Oxford: Pergamon Press, 265-289.
- Weingast, Barry R./Shepsle, Kenneth A./Johnsen, Christopher (1981):** The Political Economy of Benefits and Costs: A Neoclassical Approach to Distributive Politics, in: Journal of Political Economy 89, 642-664.
- Weiß, Manfred (1999):** Bildungsfinanzierung im internationalen Vergleich, in: Rosenblatt, Bernhard von (Hrsg.): Bildung in der Wissensgesellschaft, Münster: Waxman, 151-163.
- Weizsäcker, Robert K. von (1996):** Distributive Implications of an Aging Society, in: European Economic Review 40, 729-746.
- Werner, Dirk/Flüter-Hoffmann, Christiane/Zedler, Reinhard (2003)** Berufsbildung: Bedarfsorientierung und Modernisierung, in: Klös, Hans-Peter/Weiß, Reinhold (Hrsg.), 2003, Bildungs-Benchmarking Deutschland – Was macht ein effizientes Bildungssystem aus?, Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 287-382.
- Western, Bruce (1998):** Causal Heterogeneity in Comparative Research: A Bayesian Hierarchical Modeling Approach, in: American Journal of Political Science 42, 1233-1259.
- Western, Bruce/Kleykamp, Meredith (2003):** A Bayesian Chance Point Model for Historical Time Series Analysis, in: Political Analysis 12, 354-374.
- Wettstein, Emil (1983):** Die Entwicklung der Berufsbildung in der Schweiz, Aarau: Sauerländer.
- Wettstein, Emil/Bossy, R. et al. (1994):** Die Berufsbildung in der Schweiz. Eine Einführung, Luzern: DBK, Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz.
- Wildavsky, Aaron (1964):** The Politics of the Budgetary Process. Boston, Toronto: Little, Brown and Company
- Wilensky, Harald (1975):** The Welfare State and Equality. Structural and Ideological Roots of Public Expenditures, London: Sage.
- Wilensky, Harold L. (1981):** Leftism, Catholicism, and Democratic Corporatism: The Role of Political Parties in Recent Welfare State Development, in: Flora, Peter/Heidenheimer, Arnold J. (Hrsg.): The Development of Welfare State in Europe and America, New Brunswick/London: Transaction Books, 345-382.

- Wilensky, Harold L. (2002):** Rich Democracies: Political Economy, Public Policy, and Performance. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Wilensky, Harold L./Luebbert, Gregory M./Hahn, Susan Reed/Jamieson, Adrienne M. (1987):** Comparative Social Policy: Theories, Methods, Findings, in: Dierkes, Meinolf/Weiler, Hans N./Antal, Ariane Berthoin (Hrsg.): Comparative Policy Research: Learning from Experience, Aldershot, Brookfield: Gower, 381-457.
- Wilson, Sven E./ Butler, David (2004):** A lot More to Do: The Promise and Perils of Panel Data in Political Science. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Wolter, Stefan C./Grob, Ueli (2005):** Demographie und Bildungsausgaben, Diskussionspapier der Forschungsstelle für Bildungsökonomie an der Universität Bern Nr. 7, Bern.
- Wolf, Frieder (2005):** Die Bildungsausgaben der Bundesländer, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, 411-423.
- Wolf, Frieder (2006):** Die Bildungsausgaben der Bundesländer im Vergleich: Welche Faktoren erklären ihre beträchtliche Variation?, Berlin: LIT.
- Wyckhoff, Paul G. (1991):** The Exclusive Flypaper Effect, in: Journal of Urban Economics 30, 310-328.
- Zöllner, Detlev (1963):** Öffentliche Sozialleistungen und wirtschaftliche Entwicklung. Ein zeitlicher und internationaler Vergleich. Berlin: Dunker & Humblot.