

Fabian Besche-Truthé

## Die historische Entwicklung des Hochschulzugangs im globalen Vergleich

*Keywords:* Inclusivity, university access, participation in education, continuation rate, expansion of education

*Schlagwörter:* Inklusivität, Hochschulzugang, Bildungsteilnahme, Fortsetzungsrate, Bildungsexpansion

Der Zugang und die Teilnahme an post-sekundärer Bildung sind Themen, die in Forschung, Politik und internationalen (Entwicklungs-)Diskursen an Aufmerksamkeit gewinnen. Hochschulbildung wird als zentraler Baustein für das Wachstum von sog. Entwicklungsländern gesehen (Shrivastava & Shrivastava 2014; World Bank 2021). Darüber hinaus werden die Vorzüge einer (universalen) Hochschulbildung für die individuelle Gesundheit (Ross & Wu 1995) und das persönliche Einkommen (OECD 2013) beschrieben. Expandierende Einschreibungsraten in Universitäten sollen zusätzlich einen positiven Einfluss auf die politischen Rechte von Individuen haben (Keller 2006). Andererseits betonen Forschende, dass die Expansion formaler Bildung zu einer wachsenden Konkurrenz um immer höhere und besser Abschlüsse bei gleichzeitiger Entwertung von etablierten Bildungsabschlüssen führen kann (Weymann 2016). Expansion von Bildung kann somit ein zweischneidiges Schwert sein und ggf. sogar adverse Effekte hervorrufen. Diese „Bildungsfalle“ könne sich insbesondere materialisieren, wenn das Ideal der universellen Teilnahme an post-sekundärer Bildung über unterschiedliche nationale und ökonomische Kontexte hinweg Anwendung findet. Eine Ausweitung der Bildungssysteme hat also das Potenzial, schon bestehende Ungleichheiten zu verstärken, insbesondere wenn der Zugang zu höheren Abschlüssen für bestimmte (marginalisierte) Gruppen limitiert bleibt.

Die meisten interstaatlichen Vergleiche von Bildungssystemen beschränken sich auf Zahlen zur *Teilnahme* an Hochschulbildung. Dabei bleibt

---

\* Die Forschung zu diesem Artikel wird gefördert durch die *Deutsche Forschungsgemeinschaft* (DFG), Projektnummer 374666841 – SFB 1342.

der *Zugang* zur Hochschulbildung relativ unbeleuchtet. Studien zu Einschreibezahlen an Hochschulen sind weniger verbreitet als Studien zu unteren Bildungsebenen und fokussieren mehrheitlich auf Länder des globalen Nordens. Im Großen und Ganzen stimmen die Analysen aber darin überein, dass auf allen Bildungsebenen die Einschreibequoten beständig ansteigen. Dieser weltweite Trend der Bildungs-Expansion, insbesondere nach 1960, zu beobachten (Baker 2011). Diese Beobachtungen beruhen in der Regel auf einer Metrik für Einschreibequoten, welche den prozentualen Anteil der eingeschriebenen Schüler\*innen bzw. Student\*innen an deren Population bemisst. Diese Metrik berücksichtigt allerdings nicht, dass die Zahl der an Hochschulen eingeschriebenen Student\*innen von der Zahl der Absolvent\*innen der Sekundarstufe abhängt. Denn in der Regel kann sich an Universitäten nur einschreiben, wer erfolgreich die Sekundarstufe besucht hat. In diesem Beitrag nutze ich deshalb eine neue Metrik, die der hierarchischen Struktur von Bildungssystemen Rechnung trägt. Dafür wird der Anteil derjenigen Schüler\*innen, die es in die nächsthöhere Ebene schaffen, ihre Bildung also fortsetzen, betrachtet. Ich argumentiere in diesem Beitrag, dass diese *Fortsetzungsraten* das Verständnis über die Entwicklung von Bildungssystemen durch einen neuen Blickwinkel erweitern können.

Eine Fokussierung auf den Hochschulzugang kann meines Erachtens die vergleichende Analyse der Dynamiken von Bildungssystemen in drei Aspekten schärfen. Erstens wird durch die Beachtung des hierarchischen Aufbaus von Bildungssystemen ein Vergleich der globalen und historischen Entwicklung der tatsächlichen *Inklusivität* eines Hochschulsystems möglich. Dieser Vergleich wird durch eine Kombination von Einschreibungs- und Fortsetzungsraten unterstützt. Zweitens kann eine tentative Analyse Faktoren zur Erklärung von interstaatlicher Varianz der Hochschulzugangszahlen identifizieren. Zuletzt erlaubt ein differenzierter Blick auf den Hochschulzugang akkuratere Aussagen über die Hintergründe und Folgen von Expansionsdynamiken.

Studien haben gezeigt, dass Personen, die die Hochschule besucht haben, in der Regel gesünder sind, eine längere Lebenserwartung und ein höheres Einkommen haben. Deswegen kann der tatsächliche Zugang zu Hochschulbildung auch als eine Kennzahl genutzt werden, die Ungleichheiten innerhalb und zwischen Gesellschaften darstellt. Dabei ist die Fortsetzungsrate eine unter vielen Kennzahlen und kann wichtige Erkenntnisse zur Analyse innerstaatlicher Ungleichheiten beitragen. So lässt eine sehr geringe Fortsetzungsrate auf einen elitären Hochschulzugang schließen, der zumindest teilweise auf Ungleichbehandlung im Bildungssystem durch z.B. starke Klasseneffekte zurückgeführt werden kann (Hout 2006; Lucas 2001).

Dieser Beitrag konzentriert sich auf die Entwicklung von Fortsetzungsraten zur Hochschule und wird dabei einen besonderen Fokus auf räumliche und zeitliche Unterschiede legen. Leitende Fragen werden dabei sein: Wie hat sich der Hochschulzugang im Vergleich zu Hochschuleinschreibungen global und historisch entwickelt? Welche regionalen Unterschiede gibt es? Mit welchen Faktoren können diese Entwicklungen in Verbindung gebracht werden?

Für die Beantwortung dieser Forschungsfragen werde ich zunächst im folgenden Kapitel das Konzept der Fortsetzungsraten explizieren. Dazu werden etablierte Berechnungsmethoden kritisch erörtert und im darauf folgenden Kapitel eine eigene Methode der Berechnung vorgestellt. Mit diesen innovativen Daten, die bis zu 180 Länder und 120 Jahre umfassen, wird ein Blick auf die globale Entwicklung des Hochschulzugangs geworfen. Im nächsten Teil dieses Beitrags werden nationale Entwicklungen verglichen und Faktoren zu Erklärung dieser Varianz exploriert. Es folgt eine Auseinandersetzung mit den Hintergründen und Folgen von Expansionsdynamiken. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf den weiteren Nutzen von Fortsetzungsraten sowie nötige zukünftige Schritte.

## Das Konzept des Hochschulzugangs

Evan Schofer und John W. Meyer (2005) beobachten in einer der maßgebenden Publikationen zur globalen Entwicklung der Teilnahme an Hochschulbildung einen extremen Anstieg in Einschreibungsraten im tertiären Bildungssektor. Dabei stellen ihre Kernbeobachtungen klassische funktionalistische Darstellungen in Frage. Laut den beiden Autoren „überhole“ der Anstieg an Studierendenzahlen das Wachstum herkömmlich genutzter ökonomischer Variablen wie z.B. BIP pro Kopf. Zusätzlich sei die Expansion von Einschreibungsraten in sehr unterschiedlichen nationalen Gesellschaften auf den bestimmten zeitlichen Kontext ab den 1960ern bzw. 1970ern konzentriert (Schofer & Meyer 2005: 901). Simon Marginson (2016) macht dieselbe Beobachtung, wenn auch stärker ausgeprägt für Länder mit höherem Pro-Kopf-Einkommen. Vor dem Zweiten Weltkrieg wurde die Hochschulbildung, insbesondere in Europa, als geeignet angesehen, eine begrenzte Anzahl nationaler Eliten hervorzubringen, die für geschlossene nationale Gesellschaften und Berufssysteme erforderlich waren. Dann aber institutionalisierte sich ein neues Gesellschaftsmodell, welches sich in Trends zu mehr Demokratisierung, Menschenrechten, Verwissenschaftlichung und Entwicklungsplanung niederschlug (s. auch Meyer u.a. 1997). Eine Folge dieses Gesellschaftsmodells ist die „heutige Orthodoxie“, dass Bildung ein

allgemeines Humankapital schafft, welches sowohl der\*dem Einzelnen als auch der Gesellschaft zugutekommt (Schofer & Meyer 2005: 902). Laut Schofer und Meyer ebnete genau dieser globale institutionelle und kulturelle Wandel den Weg für die Expansion der Hochschulbildung. Dies tat er trotz einiger auftretender Ängste vor „Überbildung“ als die Zahl der Studienanfänger\*innen zunahm.<sup>1</sup> Einerseits ist dies eine korrekte Einschätzung des globalen und historischen Trends. Andererseits fehlt es Schofer und Meyer genau an diesem Punkt aber an Trennschärfe zwischen reinen Einschreibezahlen und der Exklusivität von Hochschulbildung. Denn beides muss sich nicht automatisch ausschließen. Es kann sein, dass der Zugang zu Hochschulsystemen elitär bleibt, während die absolute Zahl an Mitgliedern dieser Elite ansteigt.

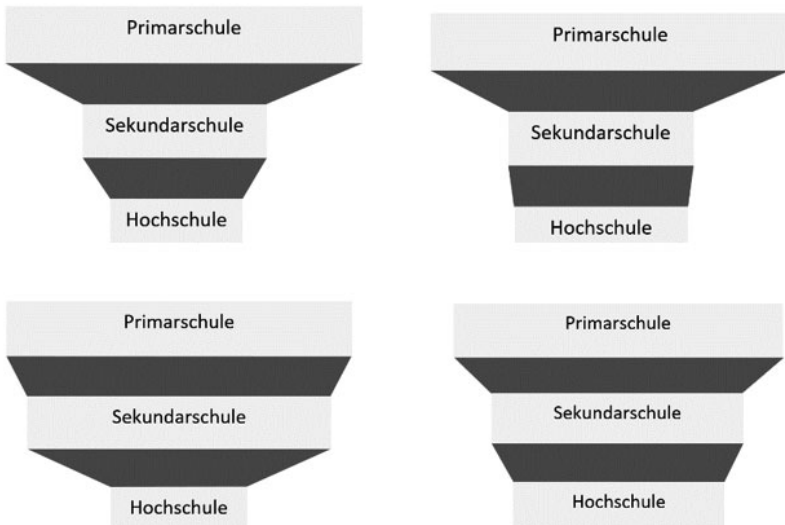
In dieser Logik bleibend, kann man sich das Bildungssystem wie eine Aneinanderreihung von mehreren aufeinander folgenden Übergangspunkten vorstellen (Mare 1980). Je nach System sind diese Übergangspunkte restriktiver oder durchlässiger und bestimmen dadurch wie viele Schüler\*innen es auch tatsächlich in die nächste Bildungsstufe schaffen. Man kann sich das wie einen Trichter vorstellen, an dem sich gewisse Übergangspunkte verengen. Nicht alle Personen, die „oben hineingehen“, findet man am Ende wieder. Abb. 1 (S. 382) zeigt diese abstrakte Sichtweise auf das Bildungssystem. Die hellen Flächen stellen die jeweilige Bildungsebene dar. Die dunklen Flächen stehen für eben jene „großen“ Übergangspunkte.

Bildungssysteme können sich also beträchtlich darin unterscheiden, inwieweit sie das Weiterkommen von Schüler\*innen ermöglichen (Müller & Karle 1993). Ein System kann z.B. einen großen Teil der Schüler\*innen frühzeitig aussortieren und nur eine kleine Minderheit über ein Mindestniveau hinausheben. Diejenigen, die dann weiterkommen, haben aber größere Chancen, sehr hohe Bildungsniveaus zu erreichen. Dies ist in Abb. 1 oben rechts dargestellt. In einem anderen System wiederum kann das Ende der Bildungslaufbahn so organisiert sein, dass zwar viele Schüler\*innen auch über eine Mindeststufe hinaus in Bildung bleiben, sich dann aber auf jeder höheren Stufe in einem wettbewerbsähnlichen Prozess behaupten müssen. Nur ein begrenzter Teil der Schüler\*innenschaft setzt die Bildung bis zum Ende fort. In Abb. 1 ist dieses System unten links schematisch dargestellt.

Theoretisch – und der *rational-choice*-Logik von Robert D. Mare (1980) folgend – ist jeder Übergang zwischen Klassenstufen ein Punkt, an dem Schüler\*innen und ihre Eltern die Entscheidung für oder gegen den Übergang in die nächste Ebene treffen müssen. Rein praktisch ist dies aber durch politische Rahmenbedingungen wie z.B. Schulpflicht reguliert. Zusätzlich

1 Für eine Diskussion dazu vgl. Lüttinger 1994.

Abb. 1. Abstrakte Unterschiede in Bildungssystemen



Quelle: eigene Darstellung

ist das Weiterkommen keine rein individuelle Entscheidung, sondern wird beeinflusst durch Logiken von Angebot und Nachfrage. Auf der Angebotsseite stellt sich die Frage, ob es genügend (zugängliche) Plätze an Hochschulen für alle Immatrikulationswilligen gibt. Zum Beispiel kann eine sehr starke geographische Konzentration von Hochschulen das Angebot für Menschen aus bestimmten Gegenden verringern. Auch die Auslese durch Zugangsprüfungen oder über einen Numerus clausus verknäpft das Angebot. Auf der Nachfrageseite unterschied Raymond Boudon (1974) zwischen primären und sekundären Effekten, die das Weiterkommen im Bildungssystem beeinflussen. Als primäre Effekte definierte er (Schul-)Leistungen, d.h. wie Schüler\*innen in der vorherigen Bildungslaufbahn abschnitten und wie diese die Wahrscheinlichkeit für das Fortsetzen der Bildung beeinflussen. Mit sekundären Effekten meint Boudon jene sozioökonomischen Unterschiede, die selbst bei gleicher Bildungsleistung, die Entscheidung zur Fortsetzung von Bildung beeinflussen. Ob und, wenn ja, welcher der beiden Effekte eine Rolle spielt, ist kaum direkt beobachtbar. Deswegen argumentiert die Forschung auf der Makro-Ebene eher von der Angebotsseite her.

Marginson (2016) beobachtet, dass in einigen Ländern das Streben nach höherer Bildung nahezu universell geworden ist. In Ostasien z.B. erwarten

Familien und Schulen von allen Schüler\*innen sehr hohe Leistungen, damit eine Hochschuleinschreibung möglich wird (ebd.: 245). In einigen Ländern können diese Aspirationen dann aber mit meist weitreichenden sozialen und gesundheitlichen Folgen durch höchst kompetitive Abschlussprüfungen enden (Cho & Chan 2020). Ein weiteres Beispiel findet Marginson in China: Die chinesische Regierung hat demnach ein sog. „High-Participation-System“ eingeführt, um die Nachfrage der oberen Mittelklasse zu befriedigen und eine soziale Verbindung mit diesen Mittelklassehaushalten aufzubauen bzw. zu halten (Marginson 2016: 253). Auch Australiens Politik ist eher angebots- als nachfragesteuernd, denn dort wurde ein Finanzmechanismus für Hochschulen eingeführt, der das Angebot an Studienplätzen in Theorie unendlich groß werden lassen kann. Alles in allem geht Marginson (2016) davon aus, dass das Einzige, was Länder daran hindert, zu „High-Participation-Systemen“ zu werden, das Angebot an Studienplätzen ist. Die Nachfrage danach wird impliziert. Denn, so auch das Argument von Martin Trow (1973), das Bestreben von Familien, ihre soziale Stellung zu verbessern, treibt eine anhaltende Nachfrage der Bevölkerung nach Erhöhung der Bildungsniveaus der Kinder an. Es wäre demnach sehr unwahrscheinlich „dass irgendeine fortgeschrittene Industriegesellschaft in der Lage ist oder sein wird, die Zahlen zu stabilisieren“ (ebd.: 40). Einige Länder haben mittlerweile ein solches von Trow nicht vorhergesehenes Plateau erreicht. Die Mehrheit ist jedoch in einem Prozess der rasanten Expansion. Dies bestätigen Bilal Barakat und Robin Shields (2019) die zu dem Ergebnis kommen, dass die Expansion von Hochschulteilnahme dem Muster der Expansion in Primar- und Sekundarschule gleicht. Ihrer Auffassung nach ist tertiäre Bildung, was deren weltweite Nachfrage angeht, die neue Sekundarbildung. Schlussendlich ließe sich die Nachfrage nach Hochschulbildung laut David P. Baker (2011: 11) auch als neue soziale Ordnung in einer „schooled society“ erklären.

Nichtsdestotrotz sind Bildungssysteme selektiv und verteilen Bildung teilweise sehr ungleich. Walter Müller und Wolfgang Karle (1993) untersuchen interstaatliche Unterschiede der Inklusivität von Bildungssystemen. Den entscheidenden Faktor finden sie in der Kanalisierung der Schüler\*innenschaft durch verschiedene Bildungseinrichtungen und -übergänge. Kein europäisches Land unterscheidet sich in ihrer Studie beim Zugang zu höheren Bildungsebenen vom Grundmuster der klassenbedingten Vor- und Nachteile (ebd.: 19). Im Umkehrschluss bedeutet das auch, dass der Klasseneffekt auf die Fortsetzung von Bildung konstant bleibt, wenn von der Angebotsseite nicht nachgesteuert wird.

Das deckt sich mit Ergebnissen von Richard Breen u.a. (2009), die als einen wichtigen Mechanismus für den Rückgang von Bildungsungleichheit die Verringerung der Klasseneffekte im Übergang zur Sekundarstufe identifizieren. Dies wiederum führe zu mehr Gleichheit beim Erreichen höherer Bildungsstufen, auch wenn die Ungleichheit beim Übergang in den tertiären Bildungsbereich unverändert blieben (ebd.: 1513).

Der entscheidende Punkt ist meiner Auffassung nach, dass, obwohl die Ungleichheit beim Zugang zur Sekundarstufe abgenommen hat, d.h. die Klasseneffekte beim Übergang von Primar- zu Sekundarschule kleiner werden, Klasseneffekte beim Übergang von Sekundar- zu Hochschule bestehen bleiben können. Ungleichheiten in der Fortsetzung der Bildung verschieben sich dann auf die nächsthöhere Ebene. Ich gehe deshalb konzeptionell davon aus, dass das Weiterkommen im Bildungssystem in großen Teilen eher eine Funktion des Angebots als der Nachfrage ist. Natürlich muss ein zukünftiger Schritt sein, Analysen auf der Mikro-Ebene vorzunehmen. Dennoch können die in diesem Beitrag genutzten Fortsetzungsraten zu einem gewissen Teil Indikator dafür sein, wie inklusiv/exklusiv ein Bildungssystem beim Übergang zur Hochschule ist.

## Etablierte Metriken

Etablierte Metriken für Einschreibequoten konzentrieren sich alleine auf die in Abb. 1 (S. 382) dargestellten hellen Flächen. Das heißt, sie stellen den prozentualen Anteil der eingeschriebenen Schüler\*innen bzw. Student\*innen an deren Population dar. In der Praxis unterscheiden sich diese Berechnungsarten wie folgt:

Zum einen verwenden Forscher\*innen die absolute Einschreibungszahl, d. h. die absolute Zahl der Kinder und Jugendlichen in den jeweiligen Bildungsstufen. Häufiger wird die Einschreibung jedoch als Verhältniszahl operationalisiert, um sie über Zeit und Raum hinweg vergleichbar zu machen. Dabei kann man zwischen Brutto- und Nettoeinschreibungsquoten unterscheiden. Bruttoeinschreibungsquoten geben den prozentualen Anteil der Schüler\*innen an der altersgemäßen Bevölkerung an. Sie werden berechnet, indem die Zahl der eingeschriebenen Schüler\*innen in der betreffenden Bildungsstufe durch die Zahl der Personen im entsprechenden Alter für diese Bildungsstufe dividiert wird. Die Bruttoeinschreibungsquote gibt den prozentualen Anteil der eingeschriebenen Schüler\*innen an der Gesamtzahl der Schüler\*innen an, die – entsprechend ihrem Alter – in dieser Bildungsstufe eingeschrieben sein könnten (Benavot & Riddle 1988). Bei den Nettoeinschreibungsquoten wird der Zähler dahingehend geändert,

dass nur eingeschriebene Schüler\*innen des entsprechenden Alters für diese Bildungsstufe berücksichtigt werden. Diese Änderung verhindert eine Überschätzung durch die Berücksichtigung von Schüler\*innen, die in der Regel zu alt für diese Bildungsstufe wären (Seitzer & Windzio 2021). Eine letzte Änderung, die häufig bei der Analyse der Studierendenzahlen im Hochschulbereich vorgenommen wird, betrifft den Nenner, d. h. die Population, die zur Normalisierung herangezogen wird. Hier wird die absolute Zahl der Studierenden durch die Zahl der Bürger\*innen jenseits einer bestimmten Altersgrenze, z.B. 25 Jahre, geteilt (Schofer & Meyer 2005). Schließlich gibt es retrospektive Ansätze, die Daten zum Bildungsstand aus Volkszählungen und Erhebungen berücksichtigen und so einen Prozentsatz der Hochschulabsolvent\*innen an der erwachsenen Bevölkerung schätzen (Lee & Lee 2016).

Diese Methoden zur Berechnung unterscheiden sich zwar im Detail, sind sich aber in ihrem Fokus auf die individuellen Schulebenen identisch. Dabei berücksichtigen sie jedoch nicht den inhärent hierarchischen Aufbau von Bildungssystemen. Personen müssen das System von oben bis unten durchlaufen. Sie können nicht mit der Sekundarschule anfangen, ohne die Primarschule abgeschlossen zu haben. In der Regel können sich auch nur Personen an Universitäten einschreiben, die erfolgreich die Sekundarstufe besucht haben. Wenn wir den hierarchischen Aufbau von Bildungslaufbahnen ernstnehmen, benötigen wir eine weitere Metrik, um diesem Aufbau Rechnung zu tragen. Wenn wir uns auf die dunklen Stellen in Abb. 1 (S. 382) konzentrieren, werden wir in die Lage versetzt, die Inklusivität von Bildungssystemen besser zu vergleichen. Zugegebenermaßen ist dies eine sehr abstrahierte Art und Weise über Bildungslaufbahnen nachzudenken. Nichtsdestotrotz ermöglicht uns diese Sichtweise, über bestehende Forschung hinauszugehen und den Zugang zu Hochschulbildung nicht nur durch die reine Einschreibung zu beurteilen, sondern den Zugang im Kontext des gesamten Bildungssystems zu betrachten und zu bewerten.

Aus diesem Grund liegen diesem Beitrag nicht die „normalen“ Einschreibungsraten zu Grunde, sondern eine innovative neue Metrik. Es wird also ein tatsächlicher Vergleich des Hochschulzugangs und nicht nur der Hochschuleinschreibung ermöglicht. Im folgenden Kapitel wird diese Metrik vorgestellt und mit den o.g. Etablierten verglichen. Darauf aufbauend folgen eine globale Bestandsaufnahme und deskriptive Darstellung des Hochschulzugangs.

## Fortsetzungsraten zur Hochschule

Die hier genutzten Fortsetzungsraten basieren hauptsächlich auf Rohdaten aus Brian R. Mitchells (1998; 1999; 2007) *International Historical Statistics* für Europa, Afrika, Asien, Ozeanien und die Amerikas. Diese Publikationen enthalten die absoluten Zahlen von Schüler\*innen und Hochschulstudent\*innen für eine sehr große Anzahl von Ländern von 1800 bis 1993. Die statistischen Daten von Mitchell wurden schon von anderen Forschenden verwendet. Sie bieten daher eine gute Grundlage für einen späteren Vergleich (Benavot & Riddle 1988; Lee & Lee 2016). Für neuere Jahre habe ich Informationen des UNESCO-Instituts für Statistik (UIS 2012) herangezogen. Die Daten über die absoluten Werte der Einschreibung im Sekundar- und Tertiärbereich wurden im Dezember 2021 aus der Online-Datenbank des Instituts entnommen. Aus Gründen der Kohärenz betrachte ich für Hochschulstudierende nur den Indikator „Einschreibung im Tertiärbereich, alle Bildungsgänge, alle Geschlechter (Anzahl)“. Um die Verschiebung der Datenquellen – von den Mitchell-Jahrbüchern zu den UIS-Daten – zu glätten, berücksichtige ich in Fällen von Überschneidungen den Mittelwert der beiden Quellen. Dieser Schritt reduziert bis zu einem gewissen Punkt auch Datenrauschen. Aus den Rohdaten berechne ich Fortsetzungsraten für Hochschulbildung. Genauer gesagt, teile ich die absolute Zahl der Hochschulstudierenden durch die absolute Zahl der Schüler\*innen der Sekundarstufe. Um die tatsächliche Fortsetzung der Individuen besser schätzen zu können, wurden zeitliche *lags* eingeführt. Diese *lags* orientieren sich an der theoretischen Dauer der Sekundarschule für das entsprechende Land zum entsprechenden Zeitpunkt. Damit bilde ich ab, wie viel Prozent derjenigen, die in der Sekundarschule eingeschrieben waren, sich nach der theoretischen Dauer der Sekundarschule auch in der Hochschule wiederfinden. Mögliche Variationen in Wiederholungsraten können aufgrund fehlender Daten nicht dezidiert berücksichtigt werden. Nichtsdestotrotz schlagen sie sich natürlich in tendenziell höheren Nennern und somit niedrigeren Fortsetzungsraten nieder.

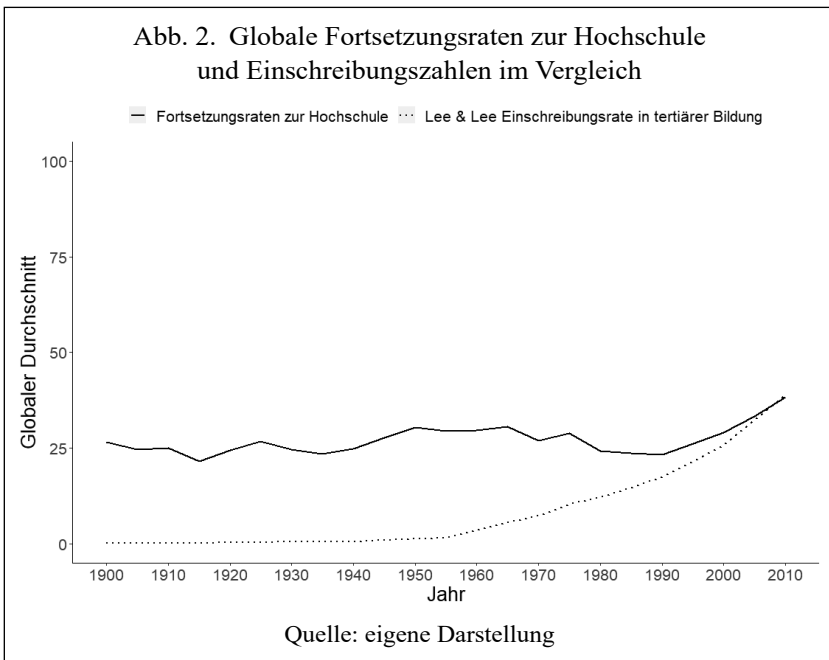
Die Berechnungen für die Rate für Land  $i$  zum Zeitpunkt  $t$  werden daher wie folgt durchgeführt:

$$\text{Fortsetzungsrate}_{it} = \frac{\text{Anzahl Studierende}_{it}}{\text{Anzahl Sekundarschüler*innen}_{it - \text{Länge Sekundarschule}}}$$

Fehlende Werte wurden linear interpoliert, wobei maximal 30 jährliche Beobachtungen interpoliert werden durften. Am Ende habe ich einen Datensatz,

der bis zu 195 Länder über einen Zeitraum von 1900 bis 2020 abdeckt. Aufgrund von gewissen Datenlücken liegt der Großteil der Beobachtungen jedoch in der Zeit nach 1960.

Abb. 2 zeigt die Entwicklung des globalen Durchschnitts der Fortsetzungsraten zur Hochschule im Vergleich zu dem Durchschnitt der Einschreibezahlen. Insbesondere dieser Vergleich zeigt, dass die hier entwickelte neue Metrik etwas Anderes misst als die älteren Metriken zur Hochschuleilnahme. Die durchschnittlichen Einschreibungsrate in tertiärer Bildung entwickeln sich einer logistischen Steigungsfunktion folgend: Zwischen 1900 und 1960 steigt die Einschreibungsrate nur marginal an. Ab 1960 wird die Steigerung immer steiler. Die global durchschnittliche Einschreibungsrate in tertiärer Bildung steigt mit immer größerer Geschwindigkeit. Ähnliche Ergebnisse berichten Schofer und Meyer (2005) sowie Barakat und Shields (2019).



Dieses Bild ist Forschenden sehr bekannt, entwickeln sich doch eigentlich alle Kennzahlen zur Bildungsteilnahme in derselben Weise. Fortsetzungsraten zeigen eine deziidiert andere globale Dynamik.

Die global durchschnittlichen Fortsetzungsraten sind über den beobachteten Zeitraum unterliegen zwar gewisse Schwankungen, der gesamte Zeittrend

zeigt hingegen relativ konstante Werte zwischen 20 % und 30 %. Das bedeutet, dass global gesehen durchschnittlich ca. ein Viertel derjenigen, die die Sekundarschule besuchten, auch Zugang zu Hochschulen gefunden haben. Und das überraschend konstant von 1900-1990. Erst in neuerer Zeit übernimmt die Entwicklung der Fortsetzungsraten dieselbe logistische Form der Einschreibungsraten und steigt immer stärker an. Die Betrachtung von Fortsetzungsraten erscheint durch diese erste grobe Grafik also durchaus als sinnvoll, denn Entwicklungen in Einschreibungsraten und Hochschulzugang sind, wie von mir schon theoretisch dargelegt, nicht notwendigerweise aneinander gekoppelt.

Dieser globale Eindruck bestätigt sich in der Korrelation von Fortsetzungsraten und den Einschreibezahlen von Jong-Wha Lee und Hanol Lee (2016), dargestellt in Tabelle 1. Als Grundlage dienen hier nicht die globalen Mittelwerte, sondern nationale Daten. Es wird klar, dass, für die Mehrheit der historischen Beobachtungen, die Rate derer, die nach der Sekundarschule ihre Bildung fortsetzen, kaum mit der Einschreibungsrate in Hochschulen korreliert. Das bedeutet in vielen Fällen, dass zwar die Einschreibungsrate ansteigt, der Anteil der Schüler\*innen die ihre Bildungslaufbahn in Hochschulen fortsetzen, aber nicht im selben Maße wächst. Andererseits sehen wir in den Jahren ab 1990 eine klare Verbindung dieser beiden Kennzahlen. Dies lässt sich unter anderem auf den massiven Ausbau von Sekundarschuleinschreibungen zurückführen.

| Tab. 1. Korrelation zwischen Fortsetzungsraten und etablierten Metriken |                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Zeitperiode                                                             | Pearsons R Korrelation – Lee & Lee (2016)<br>Einschreibung und Fortsetzungsrate Hochschule |
| 1900-2010                                                               | 0,40                                                                                       |
| 1900-1990                                                               | 0,26                                                                                       |
| 1990-2010                                                               | 0,82                                                                                       |

Cluster der Effektivität und Inklusivität

Fortsetzungsraten und Einschreibungsraten können Aufschluss darüber geben, wie inklusiv und effektiv ein Bildungssystem ist. Effektiv ist das System, so meine Argumentation, wenn ein hoher Anteil der Schüler\*innen in die Lage versetzt wird, Hochschulen zu besuchen. Inklusiv ist ein

Bildungssystem dann, wenn ein hoher Prozentsatz eben jener Schüler\*innen sich auch tatsächlich in den Hochschulen wiederfindet. Mit dieser, zugegebenermaßen groben, Kategorisierung können wir nun Bildungssysteme auf einer 2x2-Matrix darstellen. In einem effektiven System über die Hälfte aller Kinder des entsprechenden Alters in der Sekundarschule eingeschrieben. In einem inklusiven System finden über die Hälfte aller Kinder aus der Sekundarschule ihren Weg in die Hochschule. Wir haben somit vier verschiedene Konstellationen, nach denen wir nationale Bildungssysteme gruppieren können (Tabelle 2):

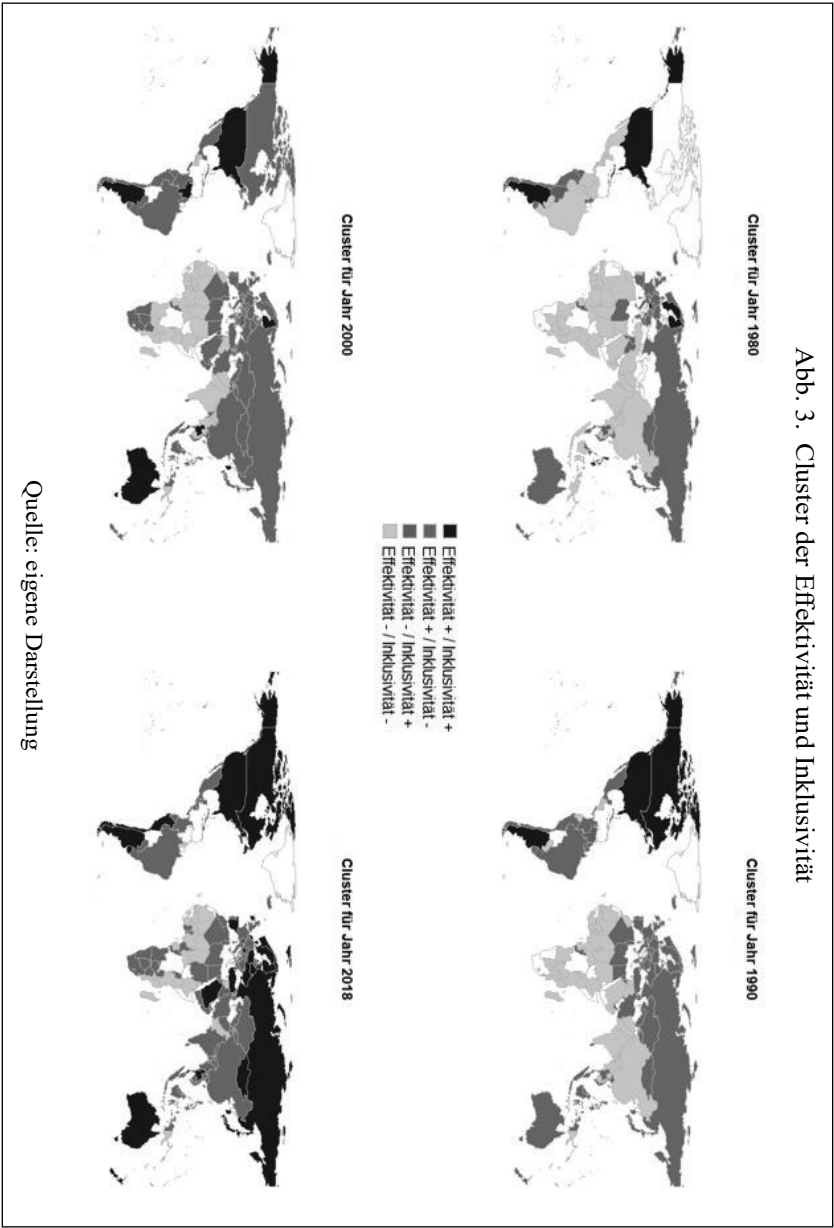
| Tab. 2. Klassifikation zur Effektivität und Inklusivität von Bildungssystemen |                                  |                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
|                                                                               | Fortsetzungsraten zur Hochschule |                                 |
| Einschreibung in Sekundarschule                                               | Niedrig (< 50%)                  | Hoch (> 50%)                    |
| Niedrig (< 50%)                                                               | Effektivität - / Inklusivität -  | Effektivität - / Inklusivität + |
| Hoch (> 50%)                                                                  | Effektivität + / Inklusivität -  | Effektivität + / Inklusivität + |

Abb. 3 (S. 390) zeigt die Kategorisierungen für Länder im Zeitvergleich. Ich habe hier bewusst modernere Zeitpunkte gewählt, um die jüngsten Veränderungen in der dynamischsten Zeitperiode darzustellen. Schauen wir uns die Kategorisierung an, fällt auf, dass es kaum ein Land gibt, das ein System hat, welches zwar nicht effektiv, dafür aber inklusiv ist.

Bei der Entwicklung über Zeit findet sich ein Muster immer wieder: zuerst expandiert die Einschreibung in Sekundarschulen, und danach wird der Hochschulzugang inklusiver gestaltet. Dieser Trend lässt sich global erkennen. Nichtsdestotrotz sehen wir immer noch eine relativ hohe Anzahl an Bildungssystemen mit einem elitären Hochschulzugang und hohen Einschreibezahlen in Sekundarschulen. Im Großen und Ganzen ist der Trend weg von exklusiven und ineffektiven Bildungssystemen jedoch stark erkennbar. Es lässt sich auch sehen, dass einige Länder im Westen und Osten Afrikas niedrige Einschreibe- sowie niedrige Fortsetzungsraten aufweisen. Es ist nicht absehbar, welchen Einfluss die Schulschließungen im Zuge der Covid-19-Pandemie auf diese Zahlen haben. Es ist eher von einer Verringerung der Einschreibung sowie der Fortsetzungsraten auszugehen.

Der globale Trend lässt darauf schließen, dass in einigen Ländern mit steigenden Einschreibungszahlen in Sekundarschulen auch die Fortsetzungsraten steigen. Personen der Mittelklasse, denen vorher der Sekundarabschluss

Abb. 3. Cluster der Effektivität und Inklusivität



als Distinktion nach unten reichte, entwickeln ein gesteigertes Bedürfnis für höhere Bildungsabschlüsse (Lucas & Byrne 2017). Was jedoch auch klar wird, ist, dass diese Logik nicht global gilt. Es bleibt dabei, dass einige Länder trotz sehr hoher Einschreibungsraten in Sekundarschulen keinen inklusiven Hochschulzugang haben. Das bedeutet nicht, dass diese Schüler\*innen keinerlei post-sekundäre Bildung erhalten. Ein erfolgreicher Hochschulabschluss kann jedoch mehr Gewicht im Hinblick auf potenzielles soziales und ökonomisches Kapital tragen – insbesondere in Systemen, die nicht so stark im Berufsausbildungssektor sind wie z.B. Deutschland. Aus den hier vorhandenen Daten lässt sich deshalb auch kein global gültiger Schwellenwert, ab dem die Fortsetzung zur nächsten Bildungsebene sozusagen zur natürlichen Fortsetzung gehört, feststellen.<sup>2</sup>

Eine Erklärung des massiven Anstiegs der Fortsetzungsraten ab 1990 kann sich in der fortschreitenden Neoliberalisierung von Hochschulbildung finden. Buckner (2017) untersucht die Privatisierung von Hochschulbildung und kann zeigen, dass ab den 1990ern die Anzahl an privaten Hochschulen weltweit exorbitant schnell ansteigt. In fast allen Regionen der Welt sind mehr als 60 % der neugegründeten Hochschulen private. Zeitlich zeigt sich hier eine sehr große Übereinstimmung zu dem Anstieg von Fortsetzungsraten, die vermuten lässt, dass zumindest ein Teil der benötigten neuen Studienplätze durch private Institutionen bereitgestellt wird. Lange Zeit war in vielen Ländern Hochschulbildung eine Kernaufgabe des Staates. Der Wandel zu mehr privaten Institutionen steht laut Buckner im Zusammenhang mit der globalen Verbreitung einer neoliberalen Ideologie, die marktwirtschaftliche Lösungen für die Bereitstellung von Bildung fordert. Die Ausweitung des privaten Hochschulsektors gilt als eine Möglichkeit, ohne weitere öffentliche Mittel den Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen, zu sichern (ebd.: 297). Die Idee der Privatisierung von Hochschulbildung wurde darüber hinaus von internationalen Organisationen und durch Entwicklungshilfe verbreitet. So lässt sich z.B. ein klarer Zusammenhang zwischen *Structural Adjustment Programs* und der verstärkten Gründung privater Hochschulinstitutionen herstellen (ebd.: 308).

Wenn die Expansion des Hochschulzugangs über die Erweiterung des Angebots von privaten Institutionen vorangetrieben wird, birgt dies selber viele Möglichkeiten neue Ungleichheiten beim Hochschulzugang zu erzeugen. Marginalisierten Gruppen kann der Zugang aufgrund der fehlenden

---

2 Theorien, die das nahelegen, finden sich unter der Überschrift „Maximally/Effectively Maintained Inequality“ und beschreiben, dass, sobald der Zugang zu einer Bildungsstufe so groß ist, dass ein Abschluss von dort keine echte Distinktion der höheren Klassen mehr gewährleistet, der Zugang zu der Bildungsstufe universell wird (Hout 2006; Lucas 2001).

ökonomischen Möglichkeiten verwehrt bleiben. Zeitgleich können private Hochschulen aufgrund von Profitorientierung dazu getrieben sein, tendenziell Student\*innen zu akzeptieren, die Zugangsprüfungen zu öffentlichen Hochschulen nicht bestehen. In Verbindung mit sehr hohen Abschlussraten dieser *for-profit*-Hochschulen könnte die quantitative Expansion dann auf Kosten der Qualität von Hochschulbildung gehen (Alemu 2010).

## Entwicklung von Fortsetzungsraten und nationale Merkmale

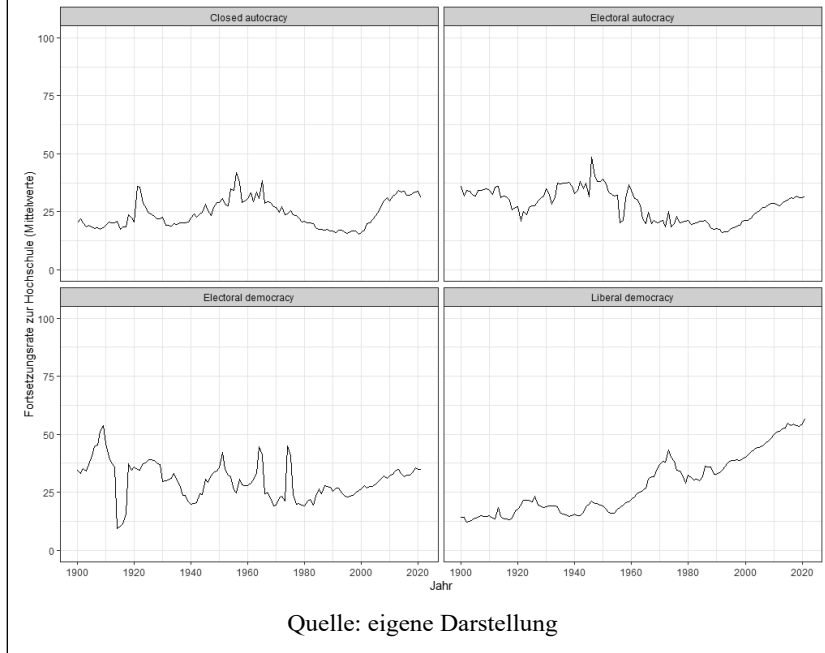
Die vorherigen Abschnitte haben die globalen Unterschiede des Hochschulzugangs und der Teilnahme an Hochschulbildung erörtert. Im Folgenden werde ich probieren diese Unterschiede mit nationalen Merkmalen in Verbindung zu setzen. Dabei ist es mir wichtig zu betonen, dass eine tatsächliche kausale Analyse der interstaatlichen und intertemporalen Unterschiede von Fortsetzungsraten im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich und zu diesem Zeitpunkt auch nicht angestrebt ist.<sup>3</sup>

Betrachtet man die regionale Entwicklung der durchschnittlichen fällt auf, dass Länder aus der Sub-Sahara-Region im Durchschnitt die niedrigsten Fortsetzungsraten vorweisen. Im Gegensatz dazu hatten westliche Staaten lange Zeit niedrigere durchschnittliche Fortsetzungsraten als Länder in Südamerika, Ost-Asien oder im speziellen Ost-Europa. Letztere haben durchgehend steigende Fortsetzungsraten bis 1960 und in der Transformation nach Ende des Sozialismus stark abfallende durchschnittliche Werte. Dies mutet auf den ersten Blick logisch an. In der Nachkriegszeit wurde das Hochschulwesen in sozialistischen Staaten stark ausgebaut. Doch dann stellte sich die Frage, welches Gesellschaftsmodell die kommunistische Partei anstrebt. Unter starkem Druck der Arbeiter\*innen und der arbeiter\*innenzentrierten Parteiideologie wählten sie eher das ältere, schützende, paternalistische System als das expansive, neue Humankapitalmodell (Lenhardt & Stock 2000). Schauen wir wieder mit einem globalen Blick auf die Entwicklung von Fortsetzungsraten, so lässt sich kein großer Unterschied zwischen sozialistischen und nichtsozialistischen Staaten erkennen. Generell zeigt sich im Durchschnitt derselbe Trend über die Zeit. Eine entschiedene Einschätzung über den statistischen Zusammenhang muss auch leider ausfallen, da uns über einen längeren Zeitraum belastbare Daten für die Sowjetunion bzw. deren Nachfolgestaaten fehlen.

Schaut man sich die durchschnittlichen Werte für unterschiedliche demokratische/autoritäre Regime in Abb. 4 (S. 393) an, so fällt auf, dass trotz einiger Zeitperioden mit relativ hohen Fortsetzungsraten Autokratien eine

3 Zum Wert deskriptiver Analysen s. auch Gerring 2012.

Abb. 4. Cluster der Effektivität und Inklusivität



gewisse Art von Plateau um die 30 % erreicht haben. Ein klarer Aufwärtstrend, wie bei den liberalen Demokratien, ist nicht ersichtlich. Doch wie bei allen anderen erwähnten Zusammenhängen kann hier mitnichten eine kausale Geschichte erzählt werden. Denkbar ist, dass ein demokratisches System Hochschulzugang expandiert, aber auch, dass nicht-elitärer Hochschulzugang demokratiefördernd wirkt.

Während Schofer und Meyer (2005) einen negativen Zusammenhang von ethnisch-sprachlicher Fraktionierung und Einschreiberaten in tertiärer Bildung finden, ist dieser Zusammenhang bei Fortsetzungsraten nicht zu erkennen.

Wenn wir uns ökonomischen Variablen zuwenden, sehen wir über den gesamten Zeitraum einen relativ geringen Zusammenhang zwischen Fortsetzungsraten und Pro-Kopf-BIP. Erst im Zeitraum ab den 1960ern lässt sich die generelle Tendenz erkennen, dass höheres BIP mit höheren Fortsetzungsraten assoziiert sein könnte. Divergenzen in der Wertschöpfung eines Landes können wiederum einen Unterschied sichtbar machen: es gibt nach 1990 einen nicht-trivialen negativen Zusammenhang von der Wertschöpfung in

Agrikultur, Fischfang und Forstwirtschaft mit Fortsetzungsraten. Zu einem gewissen Teil scheint also fehlende Nachfrage nach hochgebildeten Arbeitskräften eine Rolle bei der Entwicklung von Fortsetzungsraten zu spielen.

Nehmen wir tiefgreifende Erfahrungen von (gewaltsamer) Machtausübung in Betracht zeigt sich, dass Länder, die unter Kolonialherrschaft stehen bzw. standen, durchschnittlich viel niedrigere Fortsetzungsraten haben

Abb. 5a. Fortsetzungsraten und koloniale Vergangenheit

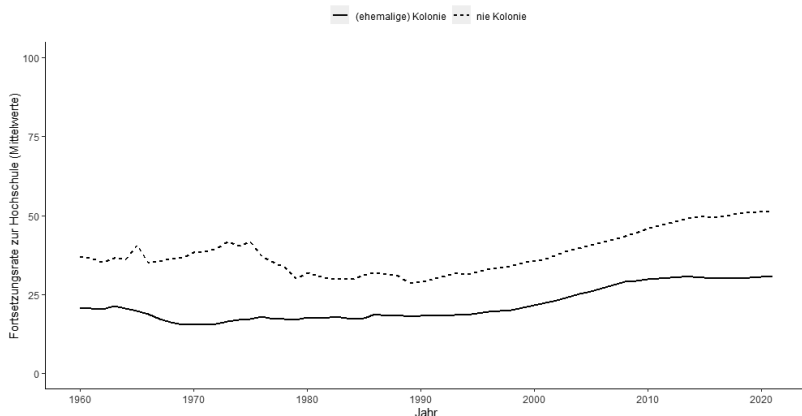
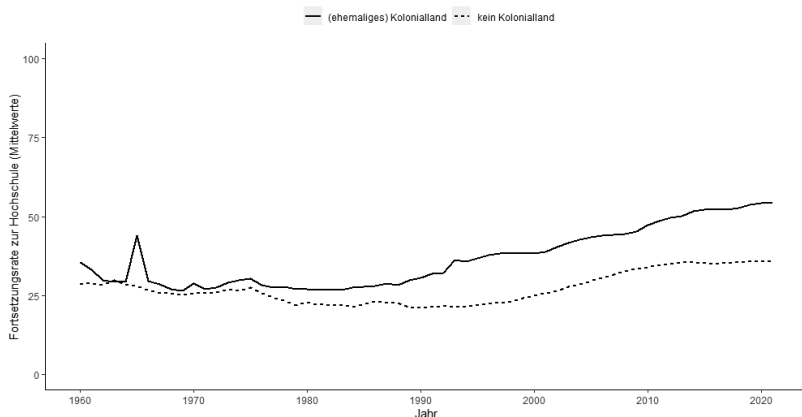


Abb. 5b. Fortsetzungsraten und koloniale Vergangenheit



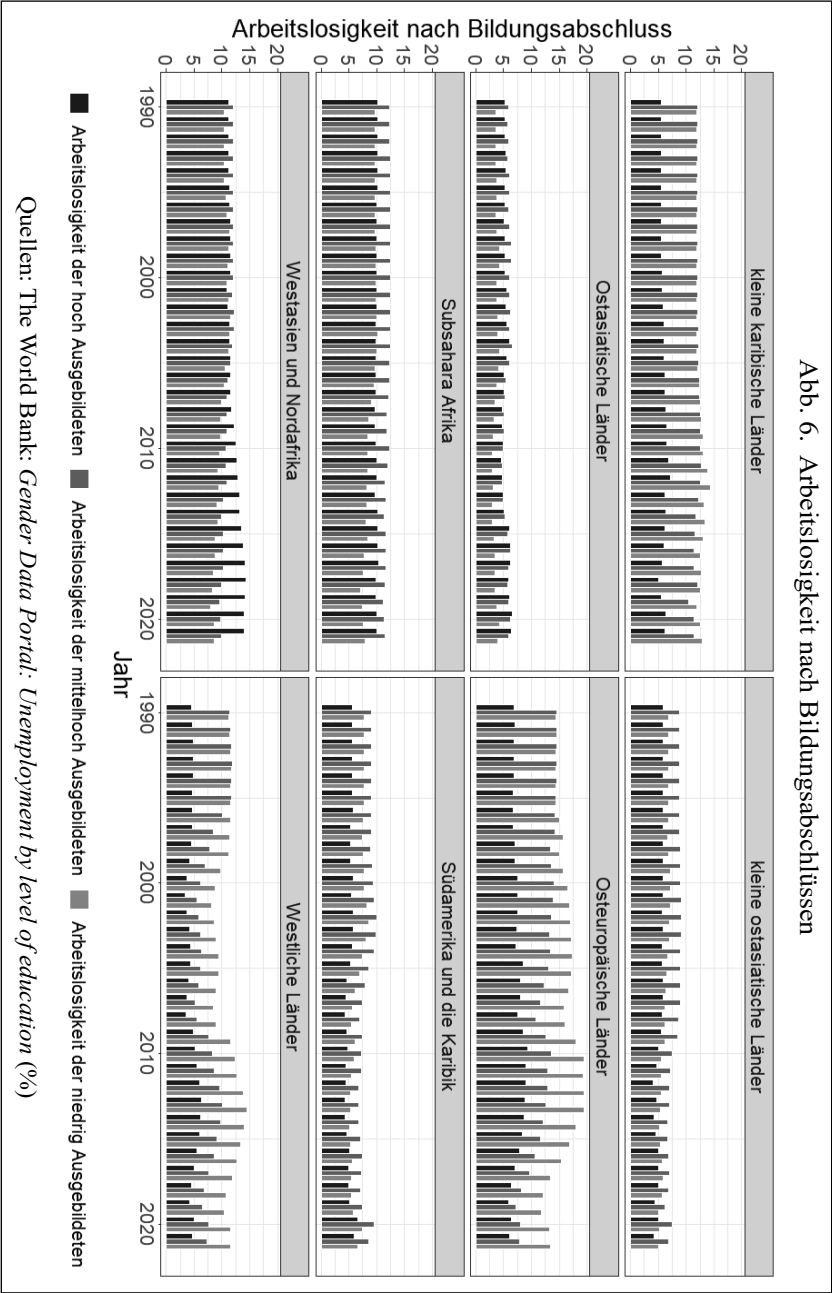
Quellen: Fortsetzungsraten, eigene Berechnung;  
Kolonialstatus, eigene Berechnung orientiert an Becker  
2019, für weitere Erläuterungen s. Mossig u.a. 2022

als Länder, die nie kolonialisiert wurden. Dieses historische Vermächtnis zeigt sich in der heutigen Zeit noch ausgeprägter, denn ehemalige Kolonien expandieren ihre Fortsetzungsraten eher nicht. Eine mögliche Erklärung dafür kann sich in dem zweiten Panel in Abb. 5 (S. 394) finden. Während es in früheren Zeitperioden keinen großen Unterschied machte, ob ein Land jemals ein oder mehrere andere Länder kolonialisierte, so sieht man ab 1980 eine sehr ungleiche Expansion. Die Schere zwischen (ehemaligen) Kolonialherren und allen anderen Ländern geht stark auseinander.

Dies bringt uns am Ende zurück auf die Frage der ökonomischen Varianz zwischen Ländern und im Besonderen nach der speziellen Art der Wertschöpfung. In der Weltsystemtheorie kann man einen Erklärungsansatz dazu finden. Immanuel M. Wallerstein (2006) spricht von einer axialen Arbeitsteilung, bei der hochqualifizierte Produktionsprozesse in einer kleinen Anzahl an Ländern (dem Kern) verbleiben und Produktionsprozesse, bei denen (vermeintlich) keine hohen Qualifikationen notwendig sind, in der Mehrheit der anderen Länder angesiedelt sind. Diese Arbeitsteilung ließ sich und lässt sich auch heute noch gut entlang kolonialer Herrschaftsbeziehungen verfolgen.

Insbesondere Länder mit peripheralen Produktionsprozessen könnten im Umkehrschluss Gefahr laufen, die Aspirationen ihrer Hochschulabsolvent\*innen nicht bedienen zu können. Die Folge könnte einerseits expandierende Arbeitslosigkeit der hoch Ausgebildeten sein. Andererseits könnte eine Situation der „Bildungskonkurrenz“ (Weymann 2016) zu einer Verdrängung von mittelhoch ausgebildeten Personen durch höher gebildete Arbeitskräfte führen. In dieser Logik würden wir insbesondere mit dem starken Anstieg der Fortsetzungsraten nach 1990 mit einem gleichzeitigen Anstieg an Arbeitslosigkeit in bestimmten Regionen rechnen. Tatsächlich zeigt eine Betrachtung der Zahlen der Weltbank in Abb. 6 (S. 396) ein differenziertes Bild: Während sich in keiner Weltregion ein klarer Trend ausmachen lässt, ist es auffällig, dass die Raten von Arbeitslosen in Regionen des Globalen Südens sich tendenziell nicht groß durch die Höhe der Ausbildung unterscheiden. Es lassen sich insbesondere zwei interessante Beobachtungen machen. In westlichen und osteuropäischen Ländern waren die Arbeitslosigkeitsraten für mittelhoch und niedrig Ausgebildete im Jahr 1990 nahezu identisch. Dies änderte sich zu Gunsten der mittelhoch Ausgebildeten, d.h. der Personen mit einem Abschluss der höheren Sekundarschule und/oder der post-sekundären nicht-tertiären Bildung. Die *skill*-Strukturen auf dem Arbeitsmarkt haben sich also dahingehend verändert, dass niedrig ausgebildete Personen in diesen Regionen durch die beschleunigte Bildungsexpansion im Vergleich zu Personen mit einem höheren Abschluss relativ stark verlieren. Auf der

Abb. 6. Arbeitslosigkeit nach Bildungsabschlüssen



anderen Seite sehen wir in allen anderen Regionen, dass die Rate der Arbeitslosigkeit von Personen mit einem mittelhohen bzw. hohen (universitären) Bildungsabschluss während der massiven Expansion der Fortsetzungsraten im Großen und Ganzen unverändert bleibt. Hier scheinen die formal niedrig Ausgebildeten von einer Ausweitung der Arbeitsmärkte überproportional zu profitieren. Eine entscheidende Ausnahme bilden die Regionen Westasien und Nordafrika, in denen die Arbeitslosigkeit hoch gebildeter Personen entgegen den globalen Trends stark ansteigt. In diesen Ländern mit einer überdurchschnittlich hohen Jugendarbeitslosigkeit scheint eine Expansion des Hochschulzugangs mit dem fehlenden Einlösen des Bildungsversprechens assoziiert zu sein.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass immer höhere Bildung für immer mehr Personen nicht automatisch zu einer Verminderung der gesamtgesellschaftlichen Arbeitslosigkeit führt.

Es gibt massive regionale Unterschiede in den Arbeitsmärkten und somit auch große Unterschiede des Ertrags für mehr und höhere Bildung. Insgesamt zeigen diese Erkenntnisse, dass die pauschale Forderung nach höheren Bildungsabschlüssen nicht für alle nationalen Kontexte ausschließlich sinnvoll erscheint. Besonders dann nicht, wenn die Expansion der Fortsetzungsraten auf den Ausbau von privaten Bildungsinstitutionen zurückzuführen ist (Buckner 2017). Auf der einen Seite können dies neue Elite-Institute sein die für marginalisierte Bevölkerungsgruppen trotz akademischer Eignung unerreichbar bleiben und privilegierten Klassen als neue Distinktion im Kampf um Bildungserträge dienen. Auf der anderen Seite können private Institutionen mit qualitativ fragwürdigen Abschlüssen viele Sekundarschulabsolvent\*innen anlocken. Die Folge ist, dass junge Erwachsene in eine Bildungsfalle tappen und viel Zeit und Geld in Abschlüsse investieren, um am Ende dann doch in der Arbeitslosigkeit zu landen.

## Fazit und nächste Schritte

In diesem Beitrag habe ich mich kritisch mit den etablierten Metriken zur Expansion von Bildungssystemen auseinandergesetzt. Diese können zwar gut die *Bildungsteilnahme* abbilden, jedoch nicht den *Bildungszugang*. Etablierte Metriken berücksichtigen nicht die für Bildungssysteme inhärente hierarchische Struktur: In der Regel muss man nämlich die Sekundarschule erfolgreich abgeschlossen haben, um sich an Hochschulen einschreiben zu können. Diese Struktur kann man als einen Trichter, dessen Übergangspunkte zwischen Bildungsebenen entweder weiter oder enger sind, darstellen. In diesem Beitrag habe ich deswegen eine Metrik entwickelt, die sich auf genau

diese Übergangspunkte bezieht. Diese *Fortsetzungsraten* bilden ab, wie viel Prozent der Schüler\*innen, die an Sekundarschulen eingeschrieben waren, auch zu einem späteren Zeitpunkt an Hochschulen eingeschrieben sind. Ich habe weiter argumentiert, dass ein Blick auf tatsächliche Bildungschancen, gemessen als Fortsetzungsraten, die Darstellung der globalen historischen Entwicklung von Bildungssystemen verbessern kann.

Im globalen Durchschnitt sehen wir eine Entwicklung seit 1900 die – anders als bei anderen Kennzahlen zu Bildungssystemen – nicht der klassischen logistischen Steigungsfunktion folgt. Die Werte stagnieren im Großen und Ganzen eher und steigen erst seit den 1990ern exponentiell an. Im Vergleich zeigt sich in vielen Fällen, dass zwar die Einschreibungsrate ansteigt, der Anteil der Schüler\*innen, die ihre Bildungslaufbahn in Hochschulen fortsetzen, aber nicht im selben Maße wächst. Andererseits sehen wir in den Jahren ab 1990 eine klare Verbindung dieser beiden Kennzahlen. Dieses moderne Phänomen der Expansion lässt sich zumindest in Teilen auf den massiven globalen Ausbau von privater Hochschulbildung zurückführen.

Mit einer Kombination der etablierten Metrik zur Sekundarschulteilnahme und den Fortsetzungsraten zur Hochschule lässt sich eine akkuratere Aussage über die Effektivität und Inklusivität von Bildungssystemen treffen. Im Jahr 2018 sehen wir trotz hohen Einschreibungsraten in Sekundarschulen immer noch eine relativ hohe Anzahl an Bildungssystemen mit einem elitären Hochschulzugang. Der Zugang zu Bildung bzw. eher dessen Fehlen stellt eine große Quelle für nachhaltige Ungleichheit innerhalb von und zwischen Gesellschaften dar. Obwohl die Ungleichheit bei der Teilnahme an Sekundarschulbildung im Durchschnitt abgenommen hat, bleibt ein relativ elitärer Hochschulzugang in vielen Ländern bis heute bestehen. Ungleichheiten in der Fortsetzung der Bildung verschieben sich dann also auf die nächste Ebene und verschwinden nicht vollends. Andererseits ist der reine Zugang zur Hochschule keine Garantie für einen Abbau an Ungleichheit. Erfolgt die quantitative Expansion auf Kosten der Qualität und/oder über teure private Institutionen, können sich schon bestehende Marginalisierungen weiter verfestigen.

In einem weiteren Schritt habe ich einige mögliche Erläuterungen für interstaatliche Unterschiede bei Fortsetzungsraten erörtert. Dabei zeigte sich einerseits, dass Autokratien keinem klaren Aufwärtstrend folgen, sondern deren durchschnittlichen Werte bei ca. 30 % ein Plateau zu erreichen scheinen. Andererseits zeigt sich auch, dass Länder, die unter Kolonialherrschaft stehen bzw. standen durchschnittlich viel niedrigere Fortsetzungsraten haben als Länder, die nie kolonialisiert wurden. Auch wenn eine klare Assoziierung von steigenden Fortsetzungsraten und steigender Arbeitslosigkeit von

Hochgebildeten nicht erkennbar ist, lohnt es sich, regionale Variationen in Arbeitsmärkten in Betracht zu ziehen. Eine blinde Expansion des Hochschulzugangs kann im schlimmsten Fall zur Inflation von Bildungsabschlüssen und einzelne Personen in die Arbeitslosigkeit führen. Diese Bildungsfallen müssen durch flankierende Politiken verhindert werden. Auf der anderen Seite führen immer höhere Abschlüsse für immer mehr Personen zwangsläufig zur Entwertung von niedrigeren Abschlüssen, was sich in hohen Arbeitslosenzahlen derjenigen mit niedrigen Bildungsabschlüssen niederschlägt. Auch hier benötigt es einen regional spezifischen Umgang mit der Expansion des Hochschulzugangs. Eine *one-size-fits-all*-Lösung kann es in diesem komplexen Zusammenspiel nicht geben.

Deshalb sollte zukünftige Forschung in drei Richtungen weiterentwickelt werden. Erstens müssen regionale und nationale Studien die tatsächlichen Auswirkungen der Expansion von Hochschulzugang erörtern. Zweitens bedarf es einer detaillierteren Analyse von nationalen Exklusionsdynamiken beim Übergang in höhere Bildungsebenen. Drittens sollte sich internationale Bildungsforschung nicht rein auf Bildungsteilnahme oder -zugang konzentrieren, sondern den Blick auf die damit gewonnen oder verlorenen sozio-ökonomischen Teilhabechancen junger Menschen erweitern – auch auf die Gefahr, hin das reine Expansions-Narrativ in Frage zu stellen.

## Literatur

- Alemu, Daniel S. (2010): „Expansion vs. Quality: Emerging Issues of for-profit Private Higher Education Institutions in Ethiopia“. In: *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Éducation*, Bd. 56, Nr. 1, S. 51-61 (<https://doi.org/10.1007/s11159-009-9150-3>).
- Baker, David P. (2011): „Forward and Backward, Horizontal and Vertical: Transformation of Occupational Credentialing in the Schooled Society“. In: *Research in Social Stratification and Mobility*, Bd. 29, Nr. 1, S. 5-29 (<http://dx.doi.org/10.1016/j.rssm.2011.01.001>).
- Barakat, Bilal, & Robin Shields (2019): „Just Another Level? Comparing Quantitative Patterns of Global Expansion of School and Higher Education Attainment“. In: *Demography*, Bd. 56, Nr. 3, S. 917-934 (<http://dx.doi.org/10.1007/s13524-019-00775-5>).
- Becker, Bastian (2019): „Introducing COLDAT: The Colonial Dates Dataset“. In: *SOCIUM SFB 1342 Working Papers*, Bd. 2 (<https://doi.org/10.31219/osf.io/apvqm>).
- Benavot, Aaron, & Phyllis Riddle (1988): „The Expansion of Primary Education, 1870-1940: Trends and Issues“. In: *Sociology of Education*, Bd. 61, Nr. 3, S. 191 (<http://dx.doi.org/10.2307/2112627>).
- Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society. Changing Prospects in Western Society*. New York, US-NY.
- Breen, Richard; Ruud Luijkx; Walter Müller & Reinhard Pollak (2009): „Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries“. In: *AJS. American Journal of Sociology*, Bd. 114, Nr. 5, S. 1475-1521 (<http://dx.doi.org/10.1086/595951>).

- Buckner, Elizabeth (2017): „The Worldwide Growth of Private Higher Education: Cross-national Patterns of Higher Education Institution Foundings by Sector“ In: *Sociology of Education*, 2017, Bd. 90, Nr. 4, S. 296-314 (<https://doi.org/10.1177/0038040717739613>).
- Cho, Esther Y.-N., & Tak M.S. Chan (2020): „Children's Wellbeing in a High-stakes Testing Environment: The Case of Hong Kong“. In: *Children and Youth Services Review*, Bd. 109, S. 104694 (<http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104694>).
- Gerring, John (2012): „Mere Description“. In: *British Journal of Political Science*, Bd. 42, Nr. 4, S. 721-746 (<http://dx.doi.org/10.1017/S0007123412000130>).
- Hout, Michael (2006): „Maximally Maintained Inequality and Essentially Maintained Inequality: Crossnational Comparisons“. In: *Sociological Theory and Methods*, Bd. 21, Nr. 2, S. 237-252.
- Keller, Katarina R. (2006): „Investment in Primary, Secondary, and Higher Education and the Effects on Economic Growth“. In: *Contemporary Economic Policy*, Bd. 24, Nr. 1, S. 18-34 (<http://dx.doi.org/10.1093/cep/byj012>).
- Lee, Jong-Wha, & Hanol Lee (2016): „Human Capital in the Long Run“. In: *Journal of Development Economics*, Bd. 122, Nr. 1, S. 147-169 (<http://dx.doi.org/10.1016/j.jdeveco.2016.05.006>).
- Lenhardt, Gero, & Manfred Stock (2000): „Hochschulentwicklung und Bürgerrechte in der BRD und der DDR“. In: *KZfSS. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Bd. 52, Nr. 3, S. 520-540 (<http://dx.doi.org/10.1007/s11577-000-0071-1>).
- Lucas, Samuel R. (2001): „Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects“. In: *AJS. American Journal of Sociology*, Bd. 106, Nr. 6, S. 1642-1690 (<http://dx.doi.org/10.1086/321300>).
- Lucas, Samuel R., & Delma Byrne (2017): „Effectively Maintained Inequality in Education“. In: *American Behavioral Scientist*, Bd. 61, Nr. 1, S. 3-7 (<http://dx.doi.org/10.1177/0002764216682992>).
- Lührmann, Anna; Marcus Tannenberg & Staffan I. Lindberg (2018): „Regimes of the World (RoW): Opening New Avenues for the Comparative Study of Political Regimes“. In: *Politics and Governance*, Bd. 6, Nr. 1. (<https://doi.org/10.17645/pag.v6i1.1214>).
- Lüttinger, Paul (1994): „Studentenberge und Lehrlingstäler: droht die Akademisierung der Gesellschaft?“. In: *Informationsdienst Soziale Indikatoren*, Bd. 12, S. 1-4.
- Mare, Robert D. (1980): „Social Background and School Continuation Decisions“. In: *Journal of the American Statistical Association*, Nr. 370, S. 295-305 (<https://doi.org/10.1080/01621459.1980.10477466>).
- Marginson, Simon (2016): „High Participation Systems of Higher Education“. In: *The Journal of Higher Education*, Bd. 87, Nr. 2, S. 243-271 (<http://dx.doi.org/10.1080/00221546.2016.11777401>).
- Meyer, John W.; John Boli; George M. Thomas & Francisco O. Ramirez (1997): „World Society and the Nation-State“. In: *AJS. American Journal of Sociology*, Bd. 103, Nr. 1, S. 144-181 (<http://dx.doi.org/10.1086/231174>).
- Mitchell, Brian R. (1998): *International Historical Statistics. The Americas: 1750-1993*. New York, US-NY.
- Mitchell, Brian R. (1999): *International Historical Statistics. Africa, Asia Oceania, 1750-1993*. London & New York, US-NY.
- Mitchell, Brian R. (2007): *International Historical Statistics. Europe 1750-2005*. Basingstoke & New York, US-NY.
- Mossig, Ivo; Michael Windzio; Fabian Besche-Truthe & Helen Seitzer (2022): „Networks of Global Social Policy Diffusion: The Effects of Culture, Economy, Colonial Legacies, and Geographic Proximity“. In: Windzio, Michael; Ivo Mossig; Fabian Besche-Truthe & Helen Seitzer (Hg.): *Networks and Geographies of Global Social*

- Policy Diffusion. Culture, Economy, and Colonial Legacies*. Cham, S. 1-37 ([https://doi.org/10.1007/978-3-030-83403-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-83403-6_1)).
- Müller, Walter, & Wolfgang Karle (1993): „Social Selection in Educational Systems in Europe“. In: *European Sociological Review*, Bd. 9, Nr. 1, S. 1-23 (<http://dx.doi.org/10.1093/oxfordjournals.esr.a036652>).
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2013): *Education at a Glance 2012. Highlights*. Paris.
- Ross, Catherine E., & Chia-ling Wu (1995): „The Links Between Education and Health“. In: *American Sociological Review*, Bd. 60, Nr. 5, S. 719 (<http://dx.doi.org/10.2307/2096319>).
- Schofer, Evan, & John W. Meyer (2005): „The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century“. In: *American Sociological Review*, Bd. 70, Nr. 6, S. 898-920 (<http://dx.doi.org/10.1177/000312240507000602>).
- Seitzer, Helen, & Michael Windzio (2021): *Development of Historical Enrolment Trends*. SFB 1342 Technical Paper Series, Nr. 6, <https://www.socialpolicydynamics.de/f/23487553e6.pdf>, letzter Aufruf: 8.12.2023.
- Shrivastava, Meenal, & Sanjiv Shrivastava (2014): „Political Economy of Higher Education: Comparing South Africa to Trends in the World“. In: *Higher Education*, Bd. 67, Nr. 6, S. 809-822 (<http://dx.doi.org/10.1007/s10734-013-9709-6>).
- Trow, Martin (1973): *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley, US-CA.
- UIS – UNESCO Institute for Statistics (2012): *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. (<https://doi.org/10.15220/978-92-9189-123-8-en>).
- Wallerstein, Immanuel M. (2006): *World-Systems Analysis: An Introduction*. Durham.
- Weymann, Ansgar (2016): „Das meritokratische Dilemma: Bildung als Bürgerrecht und Glücksstreben.“ In: Weymann, Ansgar: *Bildungsstaat. Aufstieg – Herausforderungen – Perspektiven*. Wiesbaden, S. 29-41. ([https://doi.org/10.1007/978-3-658-11717-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11717-7_2)).
- World Bank (2021): *World Bank: Tertiary Education is Key to Rebuilding COVID-Hit Economies*. <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2021/09/25/world-bank-tertiary-education-is-key-to-rebuilding-covid-hit-economies>, letzter Aufruf: 27.9.2021.

Anschrift des Autors:

Fabian Besche-Truthé

[fbesche@uni-bremen.de](mailto:fbesche@uni-bremen.de)

*Dieser Beitrag wurde im „double-blind peer-review“-Verfahren begutachtet.*