

Wie beeinflusst das Bildungssystem die Übertrittsprozesse von der Schule in den Beruf?

Ernest Albert
Zürich, März 2007

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Soziologische Relevanz der Übertrittsprozesse von der Schule in den Beruf	1
1.2. Methode und Arbeitsaufbau	2
2. Begriffsklärung	2
2.1. Bildungssystem	3
2.2. Schule	3
2.3. Beruf	4
2.4. Übertrittsprozesse	5
3. Einflüsse des Bildungssystems auf Übertrittsprozesse	6
3.1. Bedeutung des Dualen Wegs im Bildungssystem	6
3.2. Differenzierungsgrad des Bildungssystems	9
3.3. Weit gefasste Berufsbilder, Flexibilität	11
3.4. (Hierarchische) Polarisiertheit des Bildungssystems	14
3.5. Eigenlogisches Operieren	16
4. Fazit	20
Literatur	24
Theoretischer Anhang	27
Anhang A: Systemtheoretische Perspektive	27
Anhang B: Flexibilitätsansatz und Schwellenkonzept	28
Anhang C: Segmentierungstheorien	28
Anhang D: Thurows Labour-Queue-Modell (Arbeitsplatzwettbewerbsmodell)	29
Anhang E: Humankapital-Ansatz	29
Anhang F: Individualisierungsthese, Entkoppelungsthese	30
Anhang G: Funktional-morphologischer Ansatz	30
Anhang H: Meritokratisierungsthese, Entberuflichungsthese	31
Anhang I: Verberuflichungsthese	31

Abkürzungen

BB: Berufsbildung
B&B: Bildung und Beschäftigung
BBT: (Schweizer) Bundesamt für Berufsbildung und Technologie
EDK: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EVD: Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement

Ernest Albert
Soziologisches Institut der Universität Zürich,
Andreasstrasse 15 8050 Zürich
albert@soziologie.uzh.ch

1. Einleitung

1.1. Soziologische Relevanz der Übertrittsprozesse von der Schule in den Beruf

Wenn eine grosse Zahl von Menschen in der Gesellschaft subjektiv unbefriedigende Übertrittsprozesse von der Schule in den Beruf erfahren muss – seien damit ungewollt lange Wartezeiten auf eine entlohnte Arbeit, eine frustrierend grosse Zahl erfolgloser Bewerbungen um Ausbildungsplätze oder Arbeitsstellen oder nur provisorisches Unterkommen in inadäquaten Beschäftigungsverhältnissen gemeint – können sich Anomie und eine Vielzahl sozial unerwünschter Folgeerscheinungen verbreiten. Dies gilt auch dann, wenn das Frustrationspotenzial einzelner Aspekte des Übertrittsproblems individuell stark variiert. Für den einen Menschen gibt es nichts Schlimmeres, als die Unsicherheit, (irgend) eine bezahlte Stelle zu finden (persönliche Dominanz des Grundwertes Sicherheit). Für den anderen gibt es nichts Schlimmeres, als sich bereits mit 15 Jahren für den Rest des Lebens beruflich festzulegen (persönliche Dominanz des Grundwertes Freiheit).

Für die Schweiz gilt, dass sie in den 1990er Jahren erstmals in der Nachkriegszeit mit Prozentzahlen arbeitsloser junger Menschen von gegen 10% konfrontiert worden ist (EVD 2005). In einer öffentlich breit rezipierten PISA-Studie hat sich sodann gezeigt, dass die traditionell hohen Bildungsausgaben der Schweiz nicht automatisch mit international überdurchschnittlichen *Bildungsergebnissen* zu korrelieren scheinen. Damit ist ein Doppelschock durch die bislang eher vernachlässigte Schweizer Bildungs- und Berufsforschung gegangen (man beachte den Mangel an Längsschnitt-Untersuchungen), der umso nachhaltiger wirken müsste, als Arbeit einen schweizerischen Wert *an sich* darstellt – mit Bildung in einer tendenziell zudienenden Rolle.

Was tut eine aufgeschreckte Nation, wenn sie kaum Übersicht spendende Längsschnittdaten zur Hand hat? Sie reformiert ihre vom Schock betroffenen Sozialsysteme *gleichzeitig* in alle erdenklichen Richtungen – obwohl dies spätere Evaluationen der Reform-Effekte erschwert (vgl. Geser 2004: 19). Weite Bevölkerungskreise kommen zum Schluss, dass das Problem mit dem Ausland und Ausländern zu tun haben dürfte. Soziologen können zum Schluss kommen, dass es im Ausland vorderhand vor allem eine reichhaltige(re) Forschung zum Zusammenhang von Bildung und Beschäftigung gibt. Ihre eingehende Sichtung dürfte sich ebenso lohnen wie die Beteiligung an internationalen Forschungsprogrammen (vgl. Galley/Meyer 1998) und der Ausbau eigener Forschungsanstrengungen.

1.2. Methode und Arbeitsaufbau

In diesem induktiven Beitrag sollen literaturgestützt relevante Eigenschaften örtlich und zeitlich differierender Bildungssysteme, sowie Eigenschaften von Bildung *als* (eigenlogisch operierendem) System identifiziert werden, denen ein Einfluss auf Übertrittsprozesse zwischen Schule und Beruf zugeschrieben werden kann. Gewichtet nach empirischer "Beweislast" und ergänzt mit Anschlussüberlegungen sollten sie in ein besseres theoretisches Verständnis des fraglichen Zusammenhangs münden.

Im Hinblick auf die bereits existierenden Theorien zum Verhältnis(wandel) zwischen Bildung und Beschäftigung soll induktives Vorgehen lediglich den Verzicht auf Ausgangspräferenzen bedeuten. Es bedeutet nicht den Verzicht, Aussagen solcher Theorien mit den identifizierten Effekten zu verknüpfen. Wie nicht zuletzt aus den beiden grossen deutschen Längsschnittstudien von Susanne Steinmann (2000) und Dirk Konietzka (1999) hervorgeht, kann die äusserst komplexe Interaktion von (Aus-)Bildung(ssystem) und Beschäftigung weder auf die Begriffe existierender Ansätze verzichten, noch lässt sie sich heute allein mit ihrer Hilfe auch nur annähernd ausloten.

Unmittelbar anschliessend (2.) sollen die wichtigsten Begriffe der Forschungsfrage geklärt werden. Der Hauptteil (3.) versammelt als jeweilige Unterkapitel wichtige literaturgestützt identifizierte Faktoren, über die das Bildungssystem Übertrittsprozesse beeinflussen kann. Eingeschlossen sind jeweils dazu anführbare theoretische Verknüpfungen, empirische Belege und Argumente. Im Fazit (4.) sollen die Befunde zu einer bestmöglichen Beantwortung der Forschungsfrage zusammengezogen und eine Schlussbetrachtung angehängt werden.

Methodische Aspekte der rezipierten Forschungsliteratur sollen bei punktueller besonderer Relevanz angesprochen werden.

In einem Anhang sind wichtige Theorien zur Beziehung von Bildung und Beschäftigung, respektive zum Wandel dieser Beziehung zusammengestellt. Der Haupttext kann dadurch auf die Theorien verweisen, ohne sie stets mitreferieren und dabei vom Hauptstrang der Ausführungen ablenken zu müssen.

2. Begriffsklärung

Die Forschungsfrage dieses Beitrags lautet: "Wie beeinflusst das Bildungssystem die Übertrittsprozesse von der Schule in den Beruf?"

Im Folgenden wird die hier relevante Auffassung ihrer wichtigsten Begriffe geklärt.

2.1. Bildungssystem

Während *Bildung* als akkumulierter *persönlicher* Bestand an Qualifikationen aufgefasst werden kann, der im Zugriff auf gespeicherte, überpersönliche Wissensbestände erworben wird, verlässt "Bildungssystem" diese individuumszentrierte Betrachtungsebene. Ein *Bildungssystem* lässt sich als die vertikal-hierarchische, zeitlich-sequentielle und horizontal-fachliche, *überpersönliche* Regelung des Bildungserwerbs verstehen. Es setzt sich zusammen aus voneinander abgrenzbaren Bildungsgängen, deren erfolgreiches Durchlaufen zertifiziert wird, und legitimen versus nichtlegitimen Anschlussprozessen zwischen diesen (vgl. Ernst 1994, S.294-295). Es bezieht sich auf einen rechtlichen Geltungsraum und lässt sich als Ganzes gekoppelt mit anderen Systemen betrachten, insbesondere mit dem Beschäftigungs- oder Wirtschaftssystem (Kurtz 2002).

Ausbildung, das heisst Berufsbildung, wird hier entsprechend den üblichen Schematisierungen des Bildungssystems als dessen Teil verstanden.

Das Bildungssystem belegt die Position der unabhängigen Variable innerhalb der Forschungsfrage dieses Beitrags. Insofern ist zu klären, entlang welcher Dimension(en) diese Variable variiert. Es werden drei Dimensionen erkennbar:

- (1.) Das Bildungssystem variiert örtlich, das heisst international und interregional.
- (2.) Das Bildungssystem variiert in der Zeit, etwa der Zeit vor einer Reform gegenüber der Zeit nach einer Reform.
- (3.) Das Bildungssystem variiert gegenüber anderen sozialen Teilsystemen hinsichtlich seiner charakteristischen Operationsweise (zu deren Beschreibung und Abgrenzung spezifisch systemtheoretisches Vokabular angewendet werden kann, aber nicht muss).

2.2. Schule

Als *Schule* soll eine Einzelinstitution (aber im allgemeinen nicht ein einzelnes örtliches Institut) des Bildungssystems gelten, in dem Bildungsgänge bestimmter Art durchlaufen werden können. Bei allgemeinsten Bezugsebene ist "Schule" Metapher für die Summe dieser Institutionen. Insofern auch berufsbildende Schulen auf den Schulbegriff rekurrieren – einschliesslich der Berufsschule im Dualen System –, sind diese bei "Schule" als grundsätzlich mitgemeint zu betrachten. Aus dem Umstand, dass zwischen berufsunspezifischem (obligatorischem) Schulbesuch und Beschäftigung oder "Berufsausübung" in der Regel eine "berufsbildende" Schule besucht wird, ergibt sich ein Übertrittsmuster von "der" Schule in "den" Beruf, das eigentlich aus zwei Teil-Übertritten besteht, auf die man meist den Begriff Schwellen anwendet (vgl. Steinmann 2000: 6): den Übertritt von der obligatorischen in die berufsbildende Schule und von derselben ins volle Erwerbsleben.

Maturanden oder Abiturienten, die direkt vom Gymnasium in langjährige Erwerbstätigkeit wechseln, stellen Ausnahmen von dieser Regel dar: sie vollziehen einen "Übertritt" ohne eigentliche Berufsbildung. Darin, dass sie aber in dieser Erwerbstätigkeit mitunter eine ähnliche oder grössere Leistung erbringen als entsprechend "Berufsgebildete" und dadurch die letzteren ein Stückweit aus der für sie "vorgesehenen" Berufsausübung verdrängen, deutet sich nebst der prinzipiellen Unverbindlichkeit von Ausbildungszertifikaten für Arbeitgeber ein Problem vor allem des mitteleuropäischen Berufsbegriffs an, auf das im folgenden Teilkapitel eingegangen wird.

2.3. Beruf

Beruf sei hier synonym mit "Beschäftigung" oder "(vollzeitiger) Erwerbstätigkeit" aufgefasst. Oft ist es im Text sogar ratsam, letztere Begriffe dem "Beruf" vorzuziehen.

Dies, obschon sprachlich-kulturell Vieles gegen die brachiale Gleichsetzung spricht. "Beruf" hat im deutschen, lutherisch geprägten Sprachraum eine Vielzahl tief reichender Konnotationen, die hauptsächlich mit der normativ-teleologischen, irrational durchsetzten Vorstellung einer "Berufenheit" (von Gott) zusammenhängt, woran sich die Vorstellungen eines "Heranziehens", der Er-Ziehung und des "Lebensberufes" anlagern können. Gerade diese Konnotationen machen das Wort im gegebenen Zusammenhang jedoch problematisch. So wird der Titel dieses Beitrags mit seiner Evokation interkultureller Vergleiche in der unabhängigen Variable in gewisser Hinsicht zu einer selbstbeantwortenden Frage, solange der kulturell nichtneutrale Berufsbegriff Teil der abhängigen Variable ist. Anders gesagt: die Verwendung des Berufsbegriffs privilegiert im internationalen oder interregionalen Vergleich automatisch Bildungssysteme aus Gesellschaften, die überhaupt (weiterhin) einen ausgeprägten Berufsbegriff hochhalten. Andere, selbst stark protestantisch geprägte Gesellschaften wie die US-amerikanische, mögen mit beliebig tiefen Arbeitslosenquoten auftrumpfen: der Zustand, in den ihre Übertrittsprozesse heute führen, wird sehr oft als defizitäre Erfüllung einer klassischen Berufenheits-Vorstellung (*vocation*) erscheinen, als das Ausüben blosser *jobs* anstelle von Berufen (vgl. Stooss 2001: 97). Entsprechend *jobbt* auch bei uns die Maturandin "nur", selbst wenn sie ihren Computer doppelt so effizient bedient wie eine "berufene" Kollegin aus der betreffenden Branche.

Mit obigem ist nicht gesagt, dass der Berufsbegriff als gesellschaftlich wertlos und antiquiert zu entsorgen wäre – dass er werthaltig ist, zeichnet ihn im Gegenteil aus. Es dürfte aus Gründen kultureller Konservierung seine Weiterverwendung in der Alltagssprache sogar dann rechtfertigen, wenn es um das Herstellen von Tretminen geht. Was sich darin wahrscheinlich zu konservieren lohnt, ist das Ideal einer *sinnvollen* menschlichen Beschäftigung. Ist solche zumindest dem Wort nach möglich, mag sich die Gefahr verringern, dass der ganze Sinn einer Beschäftigung in das Geld projiziert wird, das sich mit ihr verdienen lässt.

Die Befreiheit des Berufsbegriffs von seinen kulturellen Konnotationen *im wissenschaftlichen Kontext* kann meiner Meinung nach nicht einfach vorausgesetzt werden, sondern erfordert eine explizite Definition wie zum Beispiel im systemtheoretischen Beitrag von Kurtz (2002: 34; vgl. Anhang A). Beruf wird dort als Form der strukturellen Koppelung vor allem des Erziehungs- und Wirtschaftssystems bestimmt.

2.4. Übertrittsprozesse

Übertrittsprozesse (Transitionen) zwischen Schule und Beruf können vielfältige Subprozesse beinhalten, so die Ausbildungsplatz- oder Stellensuche, die Nutzung amtlicher oder privater Vermittlungsdienste, (Teilzeit-) Beschäftigung oder Schwarzarbeit mit ausgeprägtem Provisoriumscharakter sowie Phasen bewussten Orientierungs- oder Erholungsurlaubs. In der Praxis empirischer Untersuchungen sind sie oft auf ihre Dauer reduziert. Übertrittsprozesse sind grundsätzlich *individuell*, lassen aber im statistischen Aggregat einer Kohorte hinsichtlich Dauer oder erfragter Berufswunscherfüllung Rückschlüsse auf die "Passung" zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem einer Gesellschaft in einem gegebenen Zeitraum zu. Wie bereits unter 2.2. erwähnt, treten Übertrittsprozesse im biographischen Normalfall einer gewählten einmaligen Berufsausbildung zwei Mal auf, nämlich als Weg *in* die Berufsausbildung und als Weg *aus* der Berufsausbildung ins Erwerbsleben. Damit seien im Einklang mit Konietzka noch nicht alle Implikationen des Schwellenkonzepts (vgl. Anhang B) als generalisierbar angenommen: multiple Ausbildungsmuster wie Zweitausbildungen, Ausbildungsabbrüche und institutionalisierte Warteschleifen relativieren das idealtypische Zwei-Schwellen-Muster in zu vielen Fällen (Konietzka 1999: 197).

Teichler und Teichler (1994: 56) zerlegen den Übertrittsprozess in drei Teilaspekte: seine Effizienz *als Prozess* (im Sinne von Rationalität, Balanciertheit, Transparenz und Fairness in den jeweiligen Phasen); seine erzielte Allokationsqualität ("landet der richtige Mann auf dem richtigen Platz?") und schliesslich seinen statusdistributiven, meritokratischen Aspekt (entspricht die erreichte Startposition den Vorstellungen aller Akteure, einschliesslich der Gesamtgesellschaft, wie Bildungserfolg im Beruf belohnt werden soll?). Diese Vorstellungen sind somit gesellschaftsabhängig. Die Autoren erkennen den heuristischen Wert ihrer Dreiteilung als begrenzt: "... tatsächlich gibt es ... keine Beurteilung des Übergangs, bei der nicht alle drei Arten von Kriterien miteinander verzahnt sind (ebd.)." Bezüglich dem statusdistributiven Übertrittsaspekt führen sie eindeutige Beispiele dafür an, dass sowohl eine zu geringe als auch eine zu enge Verknüpfung von Bildungserfolg und Berufsposition sozial nicht wünschbar sind (ebd.: 58-59).

3. Einflüsse des Bildungssystems auf Übertrittsprozesse

3.1. Bedeutung des Dualen Wegs im Bildungssystem

Das regional erheblich variierende Berufsbildungssystem der Schweiz scheint geeignet, die eigenständige Effektivität der Prominenz des dualen Ausbildungsweges innerhalb eines Bildungssystems erkennbar zu machen. Beim interregionalen Schweizer Vergleich kann manche Drittvariable durch den gemeinsamen nationalen Kontext als "kontrollierte" Konstante aufgefasst werden, etwa indem sie durch nationale Institutionen geregelt ist oder sonst aufgrund räumlicher Nähe zwischen den Regionen kaum variiert. Auf diesem Hintergrund hebt ein Beitrag von Wolter, Christoffel und Curti (1998) ab. Er zeigt zunächst, dass bereits der Vergleich von OECD-Ländern mit und ohne grossem Stellenwert des dualen BB-Systems die ersteren entlang der Dimension "Anteil der Jugendarbeitslosigkeit" an der allgemeinen Arbeitslosigkeit 1995 in Richtung geringerer Jugendarbeitslosigkeit zu privilegieren scheint (Wolter et al. 1998: 41). Jugendarbeitslosigkeit kann zu beträchtlichem Teil als aggregierte Transitionsprobleme interpretiert werden (EVD 2005). Bei Zusammenfassung der italienischen und französischen Schweiz zu einer lateinischen Schweiz zeigen Wolter et al., dass auf der Sekundarstufe II die Bedeutung dualer Ausbildung in diesem Raum ca. 15% tiefer liegt als in der Deutschschweiz. In der französischen Schweiz erweist sich die Arbeitslosigkeit der 15-29jährigen in den Jahren 1992 bis 1996 ca. 2,5 mal grösser als in der Deutschschweiz. Das Phänomen gilt bei separater Betrachtung der Universitätsabsolventen in der Tendenz ebenfalls, besonders ausgeprägt jedoch beim Vergleich der lateinischen mit der deutschen Schweiz hinsichtlich nichttertiär Ausgebildeter. Es waren ca. 3 mal mehr Arbeitssuchende dieser Kategorie in der lateinischen Schweiz zu verzeichnen – bei übrigens ähnlich hohen Stellen-Ablehnungsraten (ebd.: 45-50). Der Schluss liegt nahe, dass die Prominenz des Dualen Systems in der Deutschschweiz einen relevanten Beitrag zur dort relativ geringen Jugendarbeitslosigkeit leisten könnte – obwohl die Autoren kommentieren, dass "eine einfache kausale Verbindung nicht existiere". Ebenso wird mit Verweis auf die hohen Stellen-Ablehnungsraten resümiert, dass Stellensuchende der lateinischen Schweiz nicht geneigt scheinen, sich durch höhere Flexibilität in den Arbeitsmarkt "einzukaufen" (ebd.: 50). Dies könnte heissen, dass sie, oft ohne praktische Berufserfahrung von der Schule kommend, relativ eindeutige Vorstellungen eines annehmbaren Arbeitsverhältnisses mitbringen, die aber oft nicht kompatibel mit dem Stellenmarkt sind.

Bedauerlich ist in der genannten Studie die Absenz einer datengestützten Diskussion möglicher weiterer Einflüsse auf die Varianz an Jugendarbeitslosigkeit in den Schweizer Regionen. Denkbare weitere Einflüsse könnten nicht bildungsspezifische kulturelle Faktoren, die sprachregionalen Marktgrössen, die Vorhandenheit von Metropolitanregionen einer bestimmten Charakteristik und verschiedene industrielle Pfadabhängigkeiten

einschliessen. Allerdings ist unwahrscheinlich, dass solche Drittvariablen den Zusammenhang ganz zum Verschwinden brächten, bedenkt man die Grösse der Regionenunterschiede.

Eine Studie von Geser (2006) schliesst demgegenüber vielfältige regressionsanalytische Drittvariablenkontrollen (auf Firmenebene) ein. Sie verweist ebenfalls auf die grössere Rolle dualer Berufsbildung in der deutschen Schweiz, stellt aber nicht Jugendarbeitslosigkeit ins Zentrum, sondern die regionalen Unterschiede in der Qualifikationsnachfrage durch Privatunternehmen anhand einer ganzen Reihe qualifikatorischer Dimensionen (schriftliche Befragungen 1996, 1998 und 2000 von über 7000 Unternehmen; Ausschöpfungsquote 30%; Geser 2006: 3). Es zeigt sich dabei ein sehr konsistentes Bild der regionalen Unterschiede, wonach Unternehmen der West- und Südschweiz noch weit stärker einem "fordistischen" Anforderungsspektrum verhaftet scheinen (Beispiele: "Gehorsam", "Pünktlichkeit") als Deutschschweizer Unternehmen. Diesen geht es "postfordistischer" etwa um "selbständiges Denken und Entscheiden" ihrer Mitarbeiter. Als Steigerung der Deutschschweizer Tendenz werden entlang solcher Dimensionen jeweils die in der Schweiz ansässigen ausländischen Unternehmen erkennbar, die von höchster Kompetitivität bei geringster Betonung der hierarchischen Dimension der Firmenorganisation geprägt sind. Die Befunde von Wolter et al. stehen damit plötzlich in einem weiteren Kontext: Unternehmen der lateinischen Schweiz repräsentieren *allgemein* einen Wirtschaftsraum mit geringerer Kompetitivität und Dynamik, mit verzögerter Diffusion innovativer Betriebskulturen, in dem ein vergleichsweise grosser Anteil der Beschäftigten über keine Berufsausbildung verfügt (Geser 2006: 10) und die erwähnten hierarchischen Strukturen nicht zuletzt Kapazitätsmängel im Bereich selbständigen Entscheidens und Handelns ausgleichen (sowie reproduzieren) dürften. Bezüglich Transitionsproblemen könnte nun gefolgert werden, dass sich ungenügende Berufsausbildung der Mitarbeiter und Verhaftung der Unternehmen in antiquierten, wenig Wachstum begünstigenden Arbeitsorganisationsformen *gegenseitig dysfunktional reproduzieren*. Die stark praxisorientierte und von den Unternehmen mitgetragene Berufsbildungskultur der Deutschschweiz würde sich demgegenüber trotz eines vermeintlich antiquierten Herstellungsparadigmas des Dualen BB-Systems (in der Perspektive der Meritokratisierungsthese, vgl. Konietzka 1999: 91-92; Steinmann 2000: 55-56, Anhang H) als günstige Bedingung für eine auch international kompetitive *lean production* erweisen.

Es lässt sich somit argumentieren, mit Geser (2006) sei die Korrelation eines leistungsfähigeren Arbeitsmarktes mit einer sich stark auf das Duale System abstützenden Berufsbildungskultur in weitere, validierende Zusammenhänge gestellt. Gleichwohl gibt es bei der praktisch für alle Erhebungsgrössen geltenden Unternehmens-Rangfolge – erst ausländische, dann Deutschschweizer, Westschweizer und Südschweizer Unternehmen (mit einem Gefälle je nach „postfordistischer“ Indikatorqualität) – auch einen Bruch: ausgerechnet beim genauen Muster der (Berufs-)Bildungsabschlüsse brechen die

Deutschschweizer Unternehmen bezüglich der Vertretenheit *höherer* Bildungsabschlüsse zwischen den Westschweizer und den ausländischen Unternehmen ein. Dies *kompensieren* sie mit ihrem höheren Anteil an Berufslehr-Absolventen (Geser 2006: 10). Zwar unterstreicht diese Kompensationskraft der dualen Abschlüsse hinsichtlich Unternehmens-Innovativität und Kompetitivität die These ihrer Leistungsrelevanz für ein Bildungssystem. Es könnte aber durchaus auch argumentiert werden, dass der geringere Anteil *höherer* Abschlüsse mitverantwortlich sein könnte für die *verbleibende Differenz* in der Unternehmensperformanz (Wachstum, Kompetitivität und damit Bereitstellung weiterer Arbeitsplätze) zwischen Deutschschweizer und in der Schweiz ansässigen ausländischen Unternehmen.

Auch für Schmid und Liebig (2001: 30-31) ist Jugendarbeitslosigkeit das typische Produkt einer wie in *Frankreich* überwiegend staatlich-schulischen statt dualen Berufsausbildung. Der Lehrstellenmarkt fällt dort mit seiner Vorselektions- und Signalisationsfunktion als Teil des Arbeitsmarktes weg, würde es sich bei ihm auch nicht um einen an den langfristigen Aussichten des Gesamtmarktes, sondern am kurzfristigen Bedarf der Betriebe orientierten Markt handeln. In Frankreich, England und Schweden zeigen sich jedoch die Schwierigkeiten eines Versuchs, die Berufslehre nach früherem Bedeutungsverlust in einer Gesellschaft wieder stärker zu institutionalisieren. In England haftet dem Begriff *apprenticeship* das Stigma des Altmodischen an, wie aus dem Re-Positionierungsversuch mit Hilfe des Begriffs *modern apprenticeship* hervorgeht (ebd.: 32). In Frankreich ist die Berufsausbildung aufgrund der Popularität langer tertiärer Ausbildungswege generell zum Sammelbecken schlechterer Schüler geworden, ebenfalls mit Stigmatisierungseffekt (ebd.: 28). Ähnliches gilt für das von Gesamtschulen dominierte Schweden (ebd.: 36). Allerdings ist es fraglich, ob eine Gesellschaft mit dem sozialen Integrations- und generalisierten Vertrauensniveau Schwedens "für ein paar Dollar mehr" respektive ein paar Arbeitslose weniger (die Quote betrug 2001 5,5%; Beissinger 2003: 412) von einem Schultypus, der bei uns *Science Fiction* geblieben ist, zu unseren Nachfolgeorganisationen des Zunftwesens (Konietzka 1999: 45-49) und ihren unbestreitbaren praktischen Vorzügen zurückkehren sollte.

Der Blick in zwei wichtige aussereuropäische Referenz-Gesellschaften kann den negativen Zusammenhang zwischen (Jugend-) Arbeitslosigkeit und der Prominenz eines Dualen Systems in der BB nicht weiter erhärten: weder Japan noch die USA haben, bei relativ tiefen Arbeitslosenquoten von unter 5% (Beissinger 2003: 412) und im japanischen Fall einer Tradition besonders tiefer *Jugendarbeitslosigkeit* (Teichler/Teichler 1994: 36) ein solches System in nennenswertem Umfang institutionalisiert (vgl. Ernst 1994: 295). Japan ist zudem das Herkunftsland derselben *lean production*, mit welcher die regionale Prominenz des Dualen Systems in der Schweiz zu korrelieren scheint. Japanische Oberschulen stehen allerdings mit Nachdruck hinter ihrem Bildungsprodukt, indem sie sich stark in der

Vermittlung ihrer Absolventen engagieren (Teichler/Teichler 1994: 55). Insgesamt gleicht wohl die Duale Berufsbildung mit ihrem Schnittstellencharakter zwischen Schule und Beruf eher eine europäische Tendenz zu hoher Arbeitslosigkeit etwas aus, als dass sie für ein leistungsfähiges Bildungssystem prinzipiell unverzichtbar wäre – selbst in solchen Ländern, in denen anspruchsvolle *Herstellungsprozesse* und damit die angestammte Stärke der in Mitteleuropa dual vorbereiteten Berufsrollen eine grosse Rolle spielen.

3.2. Differenzierungsgrad des Bildungssystems

Alle konsultierten Studien, die sich empirisch und vor allem im Längsschnitt mit der Transitions-Performanz des *deutschen* (Berufs-)Bildungssystems befasst haben, bemerken seine erstaunliche *Stabilität* über die Zeit (Steinmann 2000, Konietzka 1999, Hillmert 2002, indirekt Müller 2001: 31, Schmid/Liebig 2001: 19, Butz 2001: 112-114). Dies ungeachtet der vielen Krisenszenarios und einer gravierenden strukturellen Arbeitslosigkeit, welche aber eben nicht hauptsächlich Jugendliche betrifft.

So zeigt Steinmann, dass das System für die "erste Schwelle" eine hohe Integrationsleistung erbringt. In den jüngeren Kohorten wurden zunehmend auch Frauen gleichgestellt. Einzig für Hauptschüler ist die Situation an der ersten Schwelle im Kontext einer allgemeinen Bildungsexpansion kritischer geworden. Dennoch entschärft sich das Transitionsproblem auch für diese aufgrund der eingeführten *teilqualifikatorischen Massnahmen* beträchtlich. Dank diesen können Jugendliche mit Transitionsproblemen an der ersten Schwelle zunächst institutionalisierte "Warteschlaufen" durchlaufen und zu späterem Zeitpunkt doch noch eine volle Integration in die BB erfahren (Steinmann 2000: 155-156). Ein schon ohnehin und besonders im Sekundarbereich II enorm ausdifferenziertes deutsches Bildungssystem hat sich dank diesen Massnahmen *weiter* ausdifferenziert.

Auch an der zweiten Schwelle ist Steinmanns Befund bezüglich Allokationsleistung im Zeitverlauf nicht nur des dualen, sondern auch der mehreren reinschulischen Ausbildungsformen positiv. Die Autorin wertet das als Hinweis darauf, dass die Performanz-Differenz zwischen den beiden Ausbildungsformen allgemein überschätzt sein könnte. Steinmanns Auswertungen für die zweite Schwelle schliessen die Übergangsanalyse mittels Survivor-Funktion und periodenspezifische Exponentialmodelle ein (ebd.: 166, 168).

Konietzka kommt auf Basis seines 6-Kohorten-Vergleichs zum Schluss, dass weder langfristige Standardisierungs- noch Destandardisierungs- oder Desintegrationsszenarios von Lebensverlaufsmustern für Deutschland gestützt werden – allerdings eine zunehmende Differenzierung in individuelle Lösungen (vgl. Anhang F) wie Doppelausbildungen, Warteschleifen und Ausbildungsabbrüchen. Dadurch sieht er das Zwei-Schwellen-Konzept des Übertritts zunehmend in seinem Wirklichkeitsgehalt relativiert (Konietzka 1999: 163-166; vgl. Anhang B). Deutschlands relativ geringe Jugendarbeitslosigkeit wird mit Konietzka als Resultat übergangserleichternder staatlicher Massnahmen erkennbar, die über

das Bildungssystem hinaus bis in die Steuerung von Arbeitsmarktprozessen reicht (ebd.: 336).

Ich argumentiere, dass die relativ hohe und vor allem in der Zeit stabile Integrationsleistung des deutschen (Berufs-)Bildungssystems grossenteils ein Effekt seiner hohen *Differenzierung* ist – in einem breiten Sinne, der das "Ausfransen" des Bildungssystems in problemreaktive Ausbildungseinrichtungen einschliesst sowie seine Herausforderung durch permanente evaluative Beobachtung und seine durchaus nicht den Eindruck zunehmend eigenlogischen Operierens (schon gar nicht mit zunehmender Differenzierung) erweckende, enge Koppelung mit dem Beschäftigungssystem. Hohe Systemdifferenzierung dürfte zunächst die Verteilungsfähigkeit von Schocks fördern. Sie bedeutet am deutschen Beispiel zudem fast permanente Programme in aktuellen Problembereichen, die aufgrund dauernder wissenschaftlicher Beobachtung überhaupt identifizierbar werden. Ebenso sind Programmevaluationen anstelle reiner Programmimplementierungen selbstverständlich. Ginge der relative Erfolg des deutschen Systems nur auf den Stellenwert der Dualen Ausbildung (und nicht auch auf die Formen seiner Differenzierung) zurück, wäre schwer zu erklären, weshalb die Jugendarbeitslosigkeit auch in der deutschen Schweiz (weniger differenziertes Bildungssystem!) *im Vergleich zur Gesamtarbeitslosigkeit* erheblich höher als in Deutschland ist und vor allem dramatischere Kurven beschreibt, die konjunkturelle Schocks eher überzeichnen als nur nachzeichnen (EVD 2005: Grafik 1). Ebenso ist dieses Verhältnis (EDK 2005; Beissinger 2003: 412) in Dänemark für Jugendliche ungünstiger, obwohl Dänemark einen noch höheren Lehrlingsanteil als Deutschland aufweist (Schmid/Liebig 2001: 17).

Zusammenfassend scheint hohe interne Differenzierung eines Bildungssystems keineswegs nur seinen Systemcharakter in Form eigenlogischen Operierens zu verstärken. Eher erscheint sie als das Produkt intensiver Beobachtung und Eingriffe von aussen und damit als Indikator permanenter, breiter Anpassungsleistungen an die Anforderungen des Beschäftigungssystems sowie eines auf Stabilität bedachten Staates. Wenn etwa Gesamtschulen Teil des deutschen Bildungssystems geblieben sind, dann ist dies primär Residuum einer ganzen Geschichte bewusster Eingriffe in das Bildungssystem (in diesem Fall aus der Epoche egalitaristischer Reformen der 1960er Jahre); zudem macht es aber auch *Sinn*, wenn am Stadtrand von Frankfurt mit seinen besonderen Integrationsproblemen jugendlicher Ausländer eine auf Integration spezialisierte Gesamtschule stehengeblieben ist. Dass sich das Beschäftigungssystem für die Anpassungsleistungen mit einem von manchen als zu *starr* empfundenen Kredenzialismus bedankt und fachliche Segmentationsleistungen des Berufsbildungssystems fast zu rigide übernimmt, ist eine Schattenseite, die sich laut Segmentierungstheorien (vgl. Anhang C) aus den Anpassungsleistungen ergeben kann (Steinmann 2000: 83-87; Konietzka 95-96). Darüber hinaus sind den Anpassungsleistungen epochale, technologisch mitbedingte Grenzen gesetzt. So bedeutet das heutige Stadium der

bislang wohl stärksten Ausdifferenzierung eines Bildungssystems wie des deutschen keineswegs zugleich ein historisches Stadium, in dem formales Bildungswissen seinen Besitzern *de facto* den grössten Nutzen brächte. Vielmehr hängt die Determinationskraft formeller Ausbildung mit ab von der aktuell gesellschaftlich relevantesten Wissensform im Kontinuum ihrer historischen Entwicklung zwischen internalen und externalen Polen (Geser 1998). Geser verortet im Rahmen seines funktional-morphologischen Ansatzes formelles Bildungswissen in einer aktuellen prekären Mittelposition zwischen diesen Polen (vgl. Crotti/Landolt 1999: Kap. 5.4.1.). Experten machen sich etwa selbst überflüssig, wenn sie ihr Wissen in Expertensysteme einspeichern, also externalisieren und so beliebig verfügbar machen – während Unternehmen andererseits immer stärkeren Wert auf sehr schwer schulbare Formen ausgeprägt internalen Wissens wie Sozialkompetenz legen.

3.3. Weit gefasste Berufsbilder, Flexibilität

Schmid und Liebig (2001: 25-27) berichten aus Dänemark von den Vorzügen einer beruflichen Grundausbildung anstelle sofortiger enger Spezialisierung im Dualen System. Nach umfassenden Reformen treten dänische Jugendliche zunächst nur in eines von sieben weit gefassten Berufsbildern ein. Dies trägt einem Problemaspekt der Transition Rechnung, der in der Forschung noch stärker vernachlässigt wird als die (mangelnde) Berufswunscherfüllung (vgl. Konietzka 1999: 199-245): dem verfrühten Hineingedrängtwerden in allzu spezifische Berufsfelder (vgl. Buchmann, Sacchi & Kriesi 2002) und den weitreichenden biographischen Konsequenzen, die sich besonders in stark segmentierten Arbeitsmärkten daraus ergeben können. Das dänische Beispiel zeigt, dass weit gefasste Berufsbilder kombinierbar sind mit den Vorzügen eines dualen Berufsbildungssystems, mit individueller Beratung und Ausbildung sowie der Absolvierbarkeit von Teil-, Doppel und weiterführenden Qualifikationen (in Abhängigkeit individueller Leistungswünsche). Die Doppellehre (z.B. Kellner und Koch) ist auch in Österreich möglich (Schmid/Liebig 2001: 24). Weit gefasste Berufsbilder dürften die Chance verringern, dass Transitionsprozesse an der ersten Schwelle individuell nicht nur als institutionalisierte Formen der Freiheitsberaubung, sondern als solche *schockartig* erfahren werden. Dies bedeutet wiederum, dass sich Gesellschaften durch weit gefasste Berufsbilder mindestens in den Eintrittsjahren in ihre Berufsbildungssysteme vor den aggregierten psychischen Schäden sensibler Individuen schützen können, denen zugemutet wird, sich im Alter von 15 Jahren nicht nur auf eine einzige von 380 konjunkturabhängigen Professionen (Buchmann et al. 2002: 231) zu spezialisieren, sondern sich dabei auch noch sprachlich-kulturell suggerieren zu lassen, es handle sich praktisch um einen Auftrag Gottes (vgl. 2.3.), vor dem sich zunächst nur Gymnasiasten retten können (die dann aber nichts "Rechtes", "Solides" lernen, es sei denn, sie werden später Ökonomen, Juristen oder Mediziner).

Die *Verknappungsthese* als Variante der Meritokratisierungsthese thematisiert die gesunkene Nachfrage nach herkömmlicher dualer Ausbildung durch Jugendliche, beziehungsweise ihre Eltern, und lässt sich für die Schweiz ab 1987 leicht empirisch belegen (Galley/Meyer 1998). Unterstrichen wird damit, dass es nicht genügt, wenn Experten, die das duale System oft nicht durchlaufen mussten, seine meso- und makroökonomischen Vorzüge preisen und je nach Publikum in volkstumsromantische Evokationen von "Solidität" und Co. übersetzen. Vielmehr muss die Lehre für Jugendliche, die sie durchlaufen sollen, attraktiv sein. Ist sie das nicht, wird sie indirekt, durch zunehmendes Abhandenkommen begabter Lernender, auch für die Betriebe unattraktiv. Diese variieren in ihrer Ausbildungsbereitschaft ohnehin entlang Dimensionen wie der Firmengrösse, der Nationalität, der tertiären Orientierung, der Exportquote sowie dem Vordringen in neue Märkte (Geser 1999a; Timmermann 2001). Das am 1. 1. 2004 in Kraft getretene neue Schweizer Berufsbildungsgesetz hat dem Attraktivitätsproblem der Berufslehre mit einer neuen Bildungssystematik, einem ausgeweiteten Bildungsangebot (Modularisierung) und einer neuen Finanzierungsregelung Rechnung zu tragen versucht. Bereits 1992 wurde die *Berufsmatura* in den Status eines eigenständigen Abschlusses gehoben, um einen weiterführenden Anschluss an die so attraktiver gemachte Berufslehre zu schaffen und Zugang zu den parallel ausgebauten Fachhochschulen zu bieten (Geser 1999c: 13-14).

Für Jugendliche, die bereits auf dem Weg einer Berufsbildung anstelle einer weiterführenden Allgemeinbildung sind, müssten allgemeiner formulierte und gelernte (Geser 1999c: 12-13) sowie modular zusammengesetzte und damit stärker individualisierbare Berufe im Abschlusszeugnis dafür sorgen, dass auch ein traditionell segmentierter, kredentialistisch chancenzuweisender Arbeitsmarkt seine Rigiditäten nicht mehr im gleichen Mass entfalten kann. Die Reform der Schweizer Berufsbildung (EDK/BBT 2000: 92-152; Geser 1999c: 5-14; Schmid/Liebig 2001: 11-15) hat diesen Gedanken mitberücksichtigt, wenn auch nicht bis zur Vollmodularisierung radikalisiert, da Modularisierung auch einen Nachteil für systematische Berufsausbildung darstellen kann (vgl. Geser 1999c: 11; Schmid/Liebig 2001: 12; Stooss 2001).

Jedenfalls sollte es wohl nicht ausschliessliches Ziel von Bildungssystemen sein, die Passung zum Wirtschaftssystem hinsichtlich aggregierter Übertrittsdauern zu perfektionieren. Durch die Vorstellung einer nicht zwingenden Endgültigkeit der eigenen Branchenwahl selbst an der "zweiten Schwelle", nämlich durch Betreten eines durchlässig wirkenden Beschäftigungssystems, kann die Transition, die individuell auch einmal länger dauern kann, vielmehr *entdramatisiert* werden. Die motivierende Vorstellung, *freiwillig* an einem Ort zu sein, dort gut zu arbeiten und gleichzeitig die Augen für anderes offen halten zu können, kontrastiert nicht zuletzt mit einem Dasein als Sklave "eigener" vergangener "Berufswünsche".

Konietzka zeigt vor allem die schwieriger gewordene Berufswünscherfüllung in jüngeren deutschen Kohorten auf, indem diese von einer sozialstrukturellen Bedingtheit (Herkunft) immer mehr zu einer konjunkturellen Bedingtheit geworden sei. Damit ist aber erst ein operationalisierungsbedingt stark reduzierter Herkunftseinfluss angesprochen.

Ein weiteres Ergebnis verweist sogleich wieder auf die Macht der Strukturen, und nicht nur der Konjunktur, über individuelle Berufswünsche: diese zeigten sich nämlich überraschenderweise stärker geschlechtssegregiert als selbst die spätere Berufsausübung (Konietzka 1999: 242-245)! Arbeitgeber und ein Umfeld aus Mediensystem, Unterhaltungsindustrie, erwachsenen Autoritäten und weiteren Akteuren sind durchaus nicht darauf angewiesen, die Berufswünsche junger Menschen erst in den Transitionsphasen direkt oder indirekt in Richtungen zu lenken, wo diese "gebraucht" werden – und dies nicht nur in der Form der Übernahme von Geschlechterrollen. Gesellschaft ist weit erfolgreicher darin, Berufswünsche zu *machen*, als sie zu verweigern. Der Arbeitnehmer-Arbeitgeber-Konflikt ist zum Zeitpunkt seiner potenziellen akuten Realisation im Stellengespräch bereits weitgehend oder vollkommen entschärft. Er hat sich schon in der Mitentwicklung der "Form" Person (mit Luhmann die Koppelung des psychischen und des sozialen Systems) und ihren "individuellen Präferenzen" realisiert und unter Umständen erschöpft. Zum Zeitpunkt, an dem ein Kind erstmals von Berufen und ihrer theoretisch freien Wahl hört, hat sich ein soziales Milieu in einem historischen Kontext der "natürlichen Anlagen" dieses Kindes bereits angenommen und den Horizont seiner möglichen Wünsche zu verengen begonnen. Zwar gibt es eine "Stunde Null" der staatlich finanzierten Formalbildung, nicht aber die Stunde Null eines Berufswunsches, der von Arbeitgeberinteressen ganz unabhängig wäre – denn diese begleiten als Teil des Realitätsprinzips, beim Milieu beginnend, das ganze Leben des Kindes und späteren Jugendlichen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist es fragwürdig, Personen bis zum Zeitpunkt ihrer abgeschlossenen Berufsausbildung als Träger eines von der wirtschaftlichen Realität unabhängigen Berufs- und Beschäftigungswunsches zu betrachten, der bei Stellensuche und Bewerbungsgespräch erstmals hart mit dieser wirtschaftlichen Realität kollidiert (oder auch zum zweiten Mal, nach der "ersten Schwelle" eines gefundenen, aber bereits nicht mehr ganz wunschgemässen Ausbildungsplatzes). Eher könnte – zugegeben unpraktischerweise – behauptet werden, dass ein Mensch einen authentischen Berufswunsch schwerlich vor einem Minimum an erlernter Fähigkeit, über Strukturen zu reflektieren, haben kann. "Die Wirtschaft" wiederum weiss selbst nie, welche genauen Stossrichtungen individueller Motivation und welche Qualifikationen sie in fünf oder zehn Jahren nachfragen wird und entsprechend in ihre aktuellen Empfehlungen an das Bildungssystem packen sollte – woraus sich das Ausweichen auf teils sehr allgemeine Kategorien und Vagheiten miterklärt (vgl. Geser 1999b: 26-27). Entsprechend erinnert das oft implizit oder explizit angetroffene Interpretationsmuster der Transitionsproblematik, wonach sich realistisch denkende

Wirtschaftsleute mit immer hoffnungsloseren Träumern unter den Stellensuchenden herumschlagen müssen ein wenig an die früheren Klagerufe über eine "verlorene" "Generation X" voller *occupational slummers* oder "genialer Versager" (vgl. Konietzka 1999: 329). Diese Generation war damals gerade daran, ein gutes Stück der Internet-Revolution und damit der Hochkonjunktur der späten neunziger Jahre in die Welt hinauszutragen.

3.4. (Hierarchische) Polarisiertheit des Bildungssystems

Einen eigenen Effekt auf Transitionsprozesse scheint die *Polarisiertheit* eines (Berufs-) Bildungssystems zu haben, das heisst seine Neigung, zwei Hauptlager von Arbeitskräften, bei weitgehender Absenz von Zwischenstufen, heranzubilden. Die entsprechenden Absolventen sprechen nur beschränkt die gleiche Sprache, unterscheiden sich meist gleich in mehreren charakteristischen (etwa soziodemografischen) Dimensionen und besitzen entweder sehr ungleiche Arbeitsmarktchancen oder können zumindest nicht mit grossen Chancen eines Wechsels von ihrer Seite des Arbeitsmarktes auf die andere rechnen. Vor allem neigen hierarchisch polarisierte Bildungssysteme zur Diskriminierung von Bürgern anhand von Herkunftsmerkmalen wie dem Habitus, der Finanzkraft (direkt in Form von Ausbildungsgebühren oder indirekt in Form des Durchhaltenmüssens langer erwerbsloser Ausbildungsphasen) oder der Bildung der Eltern (vgl. Stamm/Lamprecht/Nef 2003: 54-82).

Nach Schmid und Liebig (2001: 28) muss in Europa das französische Bildungssystem als polarisiert zwischen den relativ vielen jungen Menschen gelten, die lange, hochqualifizierende Ausbildungswege einschlagen und den beruflich Gebildeten, denen nicht Ansehen und Arbeitsmarktchancen etwa ihrer Deutschschweizer Bildungsgenossen zukommen (vgl. Galley/Meyer 1998: Kap. 4). Auch in der Deutschschweiz können allerdings Gymnasiasten und Lehrlinge nach wenigen Monaten eine so verschiedene Sprache sprechen, dass sich ehemalige Schulfreunde im wahrsten Wortsinn nicht mehr verstehen. Dass das französische Bildungssystem auch Strukturen reflektiert, die das gesamte Sozialsystem durchziehen und die ethnische Polarisierung eines Immigrationslandes mitbetrifft, hat sich in den sozialen Unruhen der letzten Zeit in französischen Banlieues gezeigt.

Aus den USA ist die traditionelle Unterscheidung des *white collar worker* mit *desk job* vom *blue collar worker* mit *manual job* bekannt. Seit der dramatischen Expansion des Dienstleistungssektors (Baethge 2001: 39) in den USA haben die fordistisch anmutenden Kragenfarben zwar an Wirklichkeitsgehalt verloren, nicht aber die Polarisierung an sich.

Die bildungsbezogene Haupttrennungslinie des Arbeitsmarktes verläuft zwischen College-Absolventen und Inhabern eines – praktisch wertlosen – High-School-Abschlusses. Zwischen den beiden Schultypen gibt es einen sprunghaften Anforderungsanstieg, der am besten von Jugendlichen bewältigt wird, die (elterlich) gewarnt sind und sich unter viel

Freizeitaufopferung bereits während der High-School-Zeit vorbereiten. (Innerhalb des Tertiärbereichs wiederholt sich die Polarisierungstendenz des US-Bildungssystems in einer vor allem seit den frühen 1970er Jahren scharfen Trennung zwischen den Absolventen von Elite-Universitäten, zu denen der Zugang mittelabhängig ist, und den Masseninstitutionen tertiärer Bildung; vgl. Windolf 1994). Überhaupt nimmt die Bedeutung privater Bildungsinstitutionen und damit in der Praxis ein höheres Mass käuflicher Beschäftigungsperspektiven in hierarchisch polarisierten Systemen wie dem amerikanischen zu.

Im Rahmen der Segmentationsansätze ist vor allem die *Dualisierungstheorie* auf stark polarisierte Bildungssysteme anwendbar. Sie beschreibt den Zerfall fortgeschrittener Industriegesellschaften in einen primären, chancenreichen und einen sekundären, chancenarmen (Jedermanns-)Arbeitsmarkt (Steinmann 2000: 84; vgl. Anhang C). Diese Formulierung neigt ihrerseits ein wenig dazu, institutionelle Beeinflussbarkeiten als Naturgesetze zu sehen. In stark polarisierten Gesellschaften kann von Übertrittsprozessen gar nicht im gleichen Mass wie anderswo gesprochen werden, da Eintritte in ihre Jedermannsarbeitsmärkte oft hartnäckige Beschäftigungs-Instabilität zur Folge haben und mit der Vorstellung von Berufen, selbst als wertfreien strukturellen Koppelungen von Erziehung und Wirtschaft (vgl. 2.3.), kaum vereinbar sind. Trotzdem zeigt das Beispiel USA, dass dramatische Arbeitslosenquoten nicht die Folge sein müssen (Beissinger 2003: 412): die Arbeitskräfte des Jedermannarbeitsmarktes sind ausgesprochen billig (da leicht substituierbar) und erzwingen so vielerorts nicht ihre *technische* Substitution.

Insgesamt scheint also die Wirkung eines (hierarchisch) stark polarisierten Bildungssystems nicht so sehr eine grosse Varianz von Transitionsdauern oder anderen Transitionsmerkmalen zu sein, als vielmehr, dass für die unterprivilegierte von zwei Bildungsgruppen von einer Transition kaum gesprochen werden kann. Die von ihren Mitgliedern eingegangenen und bei geringem Arbeitnehmerschutz (insbesondere USA) wieder aufgelösten Arbeitsverhältnisse unterscheiden sich nicht wesentlich von einem eventuell vorangegangenen Ferienjob oder Praktikum.

Als Gegenpol können solche Bildungssysteme gesehen werden, die nebst einer Vermeidung exzessiver vertikaler Hierarchisierung auch auf die Begrenzung der impliziten Hierarchisierungen hinarbeiten, welche sich horizontal abspielen (vgl. Steinmann 2000: 259). So hat das niederländische Berufsbildungssystem in den 1990er Jahren verschiedene Berufssparten in regionalen Ausbildungszentren (ROCs) zusammengefasst, die, bei staatlicher oder öffentlicher Organisation, stets öffentlich finanziert sind. Dabei wurde die traditionelle Aufteilung zwischen Berufslehre und Berufsschule aufgegeben und durch einen "schulbasierten" sowie "arbeitsbasierten" Ausbildungsweg ersetzt. Die beiden Wege unterscheiden sich lediglich hinsichtlich Gewichtung der praktischen Ausbildung im Curriculum (über 60 Prozent bei der arbeitsbasierten Ausbildung gegenüber 20 bis 60

Prozent bei der schulbasierten Ausbildung). Unternehmen sind intensiv in die Ausbildungsgestaltung einbezogen und eine Flexibilisierungsstrategie hat ähnlich wie nun in der Schweiz zu einer Modularisierung geführt. Schmid und Liebig resümieren, dass die Niederlande die klassische Trennung einer Berufsschulfokussierung und eines Dualen Systems der BB praktisch aufgehoben haben (Schmid/Liebig 2001: 37-39). Ein für alle durchlässigerer Arbeitsmarkt dürfte die Folge sein, sofern die anderen Bereiche des niederländischen Systems ebenfalls von exzessiven Rigiditäten freigehalten werden.

Dass die Schweiz hingegen nicht vor einer schleichenden hierarchischen Polarisierung bei der Interaktion von Bildung und Arbeitsmarkt sicher ist, belegen aktuelle Daten für den Kanton Zürich: Arbeitstätige mit Sekundarstufe-II-Bildung haben zugunsten tertiär, aber auch tiefer gebildeter Arbeitnehmer abgenommen (Bentz 2006: 2).

3.5. Eigenlogisches Operieren

Bildungssysteme können nicht nur aggregierte Transitionseffekte zeitigen, indem sie örtlich und in der Zeit variieren. Auch ihr systemischer Charakter selbst wirkt sich aus, die Tatsache, dass sie Vorgänge erzeugen, die sich als blossen Summe ihrer Bestandteile nicht erklären lassen. Zwar wurde bereits im Unterkapitel zum Einflussfaktor "Differenziertheit des Bildungssystems" bemerkt, dass das Bildungssystem so unabhängig, wie mit der autopoietischen Systemtheorie erwartbar, nicht operiert. Staat und Wirtschaftssystem haben vielmehr allen Grund, es als Mitverwalter von kultureller und von Definitionsmacht intensiv zu beobachten und so oft zu intervenieren, dass seine Namen tragenden Hauptstrukturen, etwa in Deutschland, wie eine komprimierte Interventionsgeschichte anmuten. Wie tief reichen diese Massnahmen allerdings in die Klassenzimmer, in denen Pädagogen mit unterschiedlichster Begabung und unterschiedlichsten Visionen zu Werke gehen?

Geser (2004) sensibilisiert dafür, dass ausgerechnet die Schule eine inhärente *Lernhemmung* besitzt. Mitverantwortlich dafür sind zunächst die historischen Gründe einer lange einseitig quantitativ verstandenen Expansionsaufgabe nach dem zweiten Weltkrieg und die Praxis, die Leistungsfähigkeit von Schulsystemen auf Basis der investierten Mittel zu schätzen. Hinzu treten die traditionell relativ *informellen* Vorgänge im Klassenzimmer mit ihrer pädagogischen Fixierung auf interpersonelle Beziehungen. Diese erschweren die systematische Variation der Vermittlungsprozesse von Lernstoff mit der anschliessenden Möglichkeit, günstige oder ungünstige Effekte zu unterscheiden. Weiter zeichnen sich positive oder negative Unterrichtseffekte gerade in den heute von der Wirtschaft betonten Dimensionen von Persönlichkeit und Sozialkompetenz erst mit erheblicher zeitlicher Verzögerung ab. Ferner herrscht oft Uneinigkeit über die wünschbare Richtung von Reformen, wodurch diese Gefahr laufen, mehr oder weniger gleichzeitig in verschiedene Richtungen zu erfolgen (vgl. Dumont 2001). Damit dürften sich viele der angestrebten Effekte gegenseitig annihilieren. Schliesslich obwaltet in Schulen traditionell das Paradigma

der Hauptverantwortung des Schülers für seine Leistungen. Bei einer solchen Kausalattribution kann jedoch nur schwer auf eigenen Veränderungsbedarf geschlossen werden. Damit verknüpft ist die traditionelle Anwendung eines weiteren perversen Leistungskriteriums neben der Schulbeurteilung nach investierten Mitteln: die Schulbeurteilung nach Produktion einer hinreichend grossen Versagerquote.

Aufgrund dieser evidenten eigenen Lernunfähigkeit wird die Schule fast ständig zur Zielinstitution für die Reformabsichten verschiedenster äusserer Akteure. Dazu haben in den letzten Jahrzehnten sozialromantische Utopisten gehört, denen *noch* weiter reichende Informalisierungen und Partikularisierungen der damit noch unkontrollierbaren Vorgänge im Klassenzimmer anzulasten sind. Daneben haben aber auch neoliberale Ökonomen die Schulen als Profit Centers zu rekonzeptualisieren versucht. Nach Geser sollte die Schule vor zu viel Reformhektik juristisch-administrativ geschützt werden (vgl. 1.1.).

Wirklich scheint das jeweilige Zuwarten mit einer Intervention, bis der Effekt der letzten Intervention evaluativ bestimmt werden kann, zu bevorzugen. Darüber hinaus stellt sich aber die Frage, ob bei einer sorgfältigeren Dosierung der Reformen und damit der Reduktion explizit oder implizit Reformbevollmächtigter überhaupt ein anderer Akteur übrigbleiben kann, als das Wirtschaftssystem.

Soll den Inputbedürfnissen der Arbeitgeber in Zukunft mehr Rechnung getragen werden, hat Geser bereits in einem früheren Beitrag aufgezeigt, wo es laut schweizerischer Firmenumfrage aus dem Jahr 1998 (bei Ausschluss des Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereichs) lang gehen müsste (Geser 1999b): die *persönliche Eigeninitiative* müsste gefördert werden sowie die innerbetriebliche *Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit* (wie sie am ehesten im Gruppenunterricht trainiert werden könnte). Hinzu kämen die Forderungen nach besseren Englisch- und Computerkenntnissen und mehr Wissen über Wirtschaft, Recht und Politik. Hingegen könnte die Wissensvermittlung in den Realfächern im grossen Ganzen bleiben, wie sie ist, da die Schule in diesem Bereich den Anforderungen ausreichend gerecht zu werden scheint (respektive: der Durchschnittsbetrieb weiss ohnehin nur wenig damit anzufangen).

Das – auch – eigenlogisch operierende Bildungssystem, welches im Sonderfall der dualen Berufsschule allerdings über eine ingenieure, institutionalisierte enge Koppelung mit der Privatwirtschaft verfügt, produziert somit einerseits wirtschaftsrelevante Qualifikationen. Sie sichern dem später stellensuchenden und Lohn fordernden Schüler in der *labour queue* oder Arbeitskräfteschlange (vgl. Anhang D) günstige Voraussetzungen, respektive *Humankapital* (vgl. Anhang E). Andererseits produzieren sie Qualifikationen, denen gegenüber das Wirtschaftssystem weitgehend indifferent ist. Dominiert das Anliegen einer besseren Systempassung und gehören Forderungen nach quantitativer Ausweitung eines Bereichs zum Katalog, ist implizit klar, dass diese *auf Kosten* der "wirtschaftsneutralen" Fächer zu erfolgen hätte. Somit scheint bei diesen der Spielraum zur Entfaltung "pädagogischer Werte und

Zielsetzungen" keineswegs allein auf Basis dieser Neutralität (Geser 1999b: 27) gesichert. Vielmehr könnte auch argumentiert werden, dass die Konzentration der Schule auf wirtschaftsrelevante Fächer und Verhaltenskompetenzen das weit effektivere, weil diskretere, Mittel ist, die Schulen zu reinen Zulieferbetrieben der Wirtschaft umzugestalten, als ihre Umbenennung in Profit Centers.

Bezüglich der interessierenden abhängigen Variable, den Transitionsprozessen, ergibt sich zunächst: sie werden für ein Individuum durch den wirtschaftsrelevanten Anteil an mitgebrachter und deklariert Qualifikation überwiegend gefördert und durch einen übrigen Anteil – in dem sich primär "eigenlogisches" oder in Reaktion auf andere soziale Akteure erfolgreiches Operieren des Bildungssystems ausdrückt – überwiegend unberührt gelassen bis (indirekt) behindert. Allerdings enthält der reale Arbeitsmarkt eben auch Stellen im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, wohin ebenfalls Transitionen erfolgen. In einer Dienstleistungsgesellschaft, in der sich immer mehr Menschen gegenseitig von den Schäden therapieren müssen oder wollen, die sie sich im Stress des Arbeitsalltags zuziehen, fällt ein nicht kleiner, steigender Prozentsatz in diese Kategorie (vgl. Dostal 2001: 67). Sie ist dabei auch hochgradig wirtschaftsrelevant, wie sich an der Entwicklung der Gesundheitskosten ablesen lässt. Gerade in einer säkularen, durchökonomisierten Welt ist Gesundheit zum Sakralbereich geworden, in den jeder seine nicht eng utilitaristischen Strebungen und seinen kleinen Protest gegen den ständigen Effizienzzwang wie in eine Kirche zu retten hofft. Zum wichtigsten Statussymbol ist der berichtete, möglichst luxuriöse Wellness-Aufenthalt übers Wochenende geworden, zu dem besonders bei rollenkonservativen Frauen die deklarierte, chronische Krankheit berechtigt und von dem auf eine gute Partie geschlossen werden darf. Ob das Bildungssystem hinsichtlich Qualifikationen wirklich so weit an der Realität des *ganzen* Stellenmarktes spätkapitalistischer Dienstleistungsgesellschaften vorbeiproduziert, für die ein *bizarres Amalgam aus gegenseitiger Leistungsüberforderung und Verzärtelung* charakteristisch scheint, ist daher doch nicht so sicher. Hinzu kommt das Problem, dass verstärkte Förderung von im engen Sinne wirtschaftsrelevantem Wissen mit Hilfe von Reformen meist gleichzeitig eine ganze Kohorte betrifft. So sichert sie den Geförderten höchstens Konkurrenzvorteile gegenüber Mitgliedern älterer Kohorten oder ausländischen Mitbewerbern, nicht aber gegenüber ihren unmittelbaren Peers.

Ich argumentiere daher: Der unabhängige Effekt des Systemcharakters der Institution Bildung auf Transitionsprozesse ist empirisch kaum prüfbar. Erstens lässt sich jedoch annehmen, dass diese Prozesse durch Förderung spezifisch wirtschaftsrelevanter Wissensvermittlung im Aggregat nur mässig beeinflusst werden können. Zweitens dürfte die *Transitionsdauer*, welche für die meisten Absolventen nicht länger als drei Monate beträgt (Steinmann 2000: 168), nicht der Hauptort der Manifestation von Bildungssystem-Effekten sein.

Stattdessen könnte es sich bei diesem Ort um das *Motivationssystem* der ehemaligen Schüler handeln. Dieses muss beim oder unmittelbar nach einem Übertritt einen spezifischen Schock verarbeiten, der eventuell bei höherer Begabung umso stärker ist: Den Schock, dass eine bis zum Schulabschluss erfolgsträchtige Logik der kontinuierlichen *Horizontenerweiterung* anhand des verfügbaren Lernstoffes sowie geförderter gesamtgesellschaftlicher Wohlfahrtsziele – plötzlich überführt werden soll in eine *Horizontverengung* anhand von branchen- und firmenspezifischen Stoffbeständen sowie geförderter organisationaler und individueller Gewinnziele. Dies ist einer weiten Trichteröffnung äquivalent, der ein dünnes Rohr mit der Behauptung entgegengestreckt wird, es handle sich um die natürliche funktionale Fortsetzung der ersten Form. Verständlich wird dabei nur schwer, weshalb kein direkter Anschluss an das ebenfalls horizontbegrenzte Infantilstadium gesucht und die zwischenzeitliche *Horizontenerweiterung* überhaupt betrieben wurde. Schüler, denen gute Noten schwerfallen, so dass sie ihre Aufmerksamkeit über weite Strecken der Schulzeit auf den Gewinn ausreichender Punktzahlen richten müssen und dabei am schulischen Potenzial der *Horizontenerweiterung* nur begrenzt teilhaben und diese eher zu *simulieren* lernen, sind hier im *Vorteil*. Sie können ihre relativ direkt an den kindlichen Egoismus angedockte Logik des persönlichen Erringens ausreichender Noten müheloser in eine Logik des ebenfalls quantifizierbaren persönlichen Lohn- und Positionsgewinns überführen, von dem es ihnen einleuchtet, dass er gegen mancherlei Widerstände *errungen* werden muss. Als Angestellte simulieren sie nun das Interesse an längerfristigen Firmenzielen, welches sich tatsächlich auf alltagsopportunes In-Group-Denken beschränken kann.

Ein Vorzug der *berufsbildenden* Zweige des Bildungssystems ist es ebenfalls, den angesprochenen *Horizontenerweiterungs-Horizontverengungs-Schock* zu verringern, indem er zwar an ihrem Ein- und Ausgang ebenfalls spürbar werden kann, in seiner Gesamtheit jedoch durch sie vermittelt wird. Dies, indem sie bereits einen Teil der *Blickfeldverengung* späterer Berufspraxis vorwegnehmen.

Zusammenfassend habe ich argumentiert, dass der dysfunktionale Haupteffekt von Bildung als System auf Transitionen ein *kognitiv-motivationaler Horizontenerweiterungs-Horizontverengungs-Schock* ist, welcher kognitiv Begabte und Hochmotivierbare brisanterweise überdurchschnittlich stark betreffen dürfte. Der Effekt kann sich auch in Übergangsdauern niederschlagen, dürfte aber weit häufiger nahe seinem mentalen Ursprungsort prominent werden, das heisst in temporär oder längerfristig beschädigten *Motivationssystemen* einer ernstzunehmenden Zahl erwerbstätiger und nichterwerbstätiger Gesellschaftsmitglieder. Gefährdet die engere Anknüpfung schulisch vermittelter Wissensbestände an Wirtschaftsbedürfnisse im Hinblick auf Transitionsprozesse ein in seiner Formalstruktur traditionell stark aussengesteuertes Bildungssystem mittelfristig bis in den traditionellen pädagogischen "Freiraum" des paradiesischen Klassenzimmers? Es dürfte

mit davon abhängen, ob das zunehmend organisations- und staatsgebundene Geld des Wirtschaftssystems überhaupt weiterhin das nachgefragtere (Steuer-)Medium bleibt als das vom Bildungssystem verwaltete und an seiner Spitze teilweise generierte Struktur- und Zusammenhangswissen, das heisst: als *Information*. Dass befragte Schweizer den individuell betriebenen (Aus)bildungsaufwand nur als *letzten* von 8 (!) denkbaren "absolut zentralen" Gründen eines höheren Einkommens gelten lassen möchten (Stamm et al. 2003: 153), könnte anzeigen, dass Bildung zunehmend als ihr eigener Lohn verstanden wird. Der Vorteil besessener Information gegenüber besessenem Geld (und ihr damit womöglich noch grösseres Potenzial eines "Selbstzwecks", vgl. Kellermann 2002: 12) ist, dass der primäre, zerebrale Ort ihrer Aufbewahrung zugleich der Ort ist, an dem uns in intensiver Interaktion mit ebensolcher Information ausgeschüttete Hormone und Transmitter Gefühle des "Glücks" oder "Unglücks" bedeuten.

4. Fazit

In Übertrittsprozessen von der Schule in den Beruf liegt ein beträchtliches Anomiepotenzial gespeichert. Die Wahrscheinlichkeit, dass solche Transitionen individuell durch Betroffene sowie im Aggregat der Prozessindikatoren von Sozialwissenschaftlern als unbefriedigend erfahren werden, schwankt zwar erheblich mit der Konjunktur. Darüber hinaus fragt sich aber, welche Eigenschaften ein *Bildungssystem* haben sollte, um Aspekte von Transitionsprozessen in wünschbare Richtungen zu beeinflussen.

In der Schweiz stellt sich die Frage seit den 1990er Jahren mit besonderer Dringlichkeit. Unzulänglichkeiten des Jugendarbeitsmarktes und der Kompetenzen schweizerischer Schüler sind damals fast gleichzeitig ins öffentliche Bewusstsein getreten, haben zu einer Intensivierung zuvor eher vernachlässigter Forschung und Diskussion, zu Sonderprogrammen und unter anderem zur Inkraftsetzung eines neuen Berufsbildungsgesetzes am 1.1.2004 geführt.

Wie beeinflusst das Bildungssystem den Übertritt von der Schule in den Beruf?

Bildungssysteme, in denen der "*duale*" Weg der Berufsbildung stark institutionalisiert ist, scheinen entgegen der These einer Entberuflichung oder Meritokratisierung nachobligatorischer Bildung einen günstigen Einfluss auf die Jugendarbeitslosen-Quote ihres Geltungsbereichs zu nehmen. Damit ist in der abhängigen Variable zwar nur ein Indikator unter anderen von Transitionsproblemen angesprochen, doch scheint sich der Zusammenhang im internationalen wie im interregionalen Datenvergleich zu erhärten. Angesichts des besonderen Schnittstellencharakters der Kombination Berufslehre-Berufsschule wächst ihm zudem eine hohe Plausibilität zu. Zum Zeitpunkt des Übertritts ins volle Berufsleben hat der Lehrling bereits einen Fuss in der Branche und berufspraktische

Erfahrung gesammelt. Nicht selten kann er im Lehrbetrieb verbleiben und damit einen relativ "schmerzlosen" Übertritt an der "zweiten Schwelle" vollziehen. Die praxisnahe Ausbildung im Betrieb erweist sich ferner als überdurchschnittlich kompatibel mit dem zeitgemässen Herstellungsparadigma der *lean production* – obwohl gerade der Berufslehre in vielen Gesellschaften das Stigma des Altmodischen oder Minderwertigen anhaftet. Entsprechend wird in mehreren dieser Länder versucht, die Berufslehre (wieder) stärker zu institutionalisieren. In Mitteleuropa wird versucht, die bereits stark institutionalisierte Berufslehre mittels Reformen, wie sie auch in der Schweiz durchgeführt wurden, attraktiv für Jugendliche und für Ausbildungsbetriebe zu halten.

Bildungssysteme wie das deutsche wurden bereits in der Vergangenheit immer wieder bewusst und forschungsbegleitet reformiert, wodurch sie eine hohe Komplexität gerade auch der berufsbildenden Sekundarstufe II entwickelt haben. Es wurde in dieser Arbeit argumentiert, dass sich dieser hohe *Differenzierungsgrad* nicht etwa im Sinne einer Verzettelung oder einer Dominanz eigenlogischer Systemoperation auswirkt hat, sondern in Form einer im Ganzen wünschbaren Stabilität zumindest der im Aggregat messbaren Transitionsprozesse von Ausbildungskohorten. Hervorzuheben sind dabei institutionalisierte Warteschlangen für Jugendliche mit eingeschränkten Arbeitsmarktchancen (teilqualifikatorische Massnahmen), da sich solche nicht als reine Problemaufschiebungen herausgestellt haben. Vielmehr haben sie einer grossen Zahl von Jugendlichen den Eintritt in Berufskarrieren doch noch ermöglicht. Die auf das deutsche System oft angewendete Kritik einer überstarken *Segmentierung* des Arbeitsmarktes lässt sich immerhin mit diesen traditionell grossen Bemühungen Deutschlands in Zusammenhang bringen, eine hohe Passung des Bildungs- und Beschäftigungssystems institutionell zu garantieren. Segmentation, die immer auch *De-facto*-Hierarchisierung in der fachlichen Horizontale bedeutet, erscheint damit als mögliche Schattenseite starker Differenzierung, auf die aber bereits mit neuen Reformen reagiert wurde und wird.

Diese betreffen etwa das *weitere Fassen von Berufsbildern* und eine grössere *Flexibilität* von Ausbildungsgängen, wie sie in *Dänemark* vor allem für die Eintrittsphase in eine – weiterhin dual geprägte – Berufsbildung eingeführt wurden. Indem Absolventen der obligatorischen Schule zunächst nur in eines von 7 weit definierten Berufsbildern eintreten, können sie sich allmählich an die Vorstellung einer spezialisierten Berufsausübung gewöhnen, ohne ihren Rigiditäten bereits vollumfänglich ausgesetzt zu sein. Aber auch im weiteren Berufsbildungsverlauf bieten sich individualisierende Optionen, welche leistungsschwächere Schüler nicht einfach ausscheiden und leistungsstärkere nicht demotivieren. Weit gefasste Berufsbilder und Flexibilität dürften damit Systemeigenschaften sein, die sich auch auf die statistisch weniger leicht feststellbaren Transitions-Dysfunktionalitäten individueller Psychen positiv auswirken. Im Aggregat dürfte dies

wiederum eine weniger anomische, stärker (system)vertrauende und zur kollektiven Wirtschaftleistung höher motivierte Gesellschaft ergeben.

Ihr Gegenteil stellen in mancher Hinsicht Gesellschaften mit stark (*hierarchisch polarisierten Bildungssystemen*) dar. Diese neigen dazu, bereits Bildungs- besonders aber daran anschließende Beschäftigungschancen stark ungleich zu verteilen und damit auf einen perspektivenreichen primären Arbeitsmarkt auf der einen Seite und einen perspektivenarmen "Jedermannsarbeitsmarkt" auf der anderen Seite hinzuarbeiten. Zutrittsbegünstigende Merkmale für den primären Markt reichen von Subtilitäten wie dem im Milieu erworbenen Habitus bis zum einfachen Trumpf der familiären Finanzkraft. Der Effekt auf Transitionen ist so zu veranschlagen, dass Eintretende in den Jedermannsarbeitsmarkt gar keine vollwertige Transition im mitteleuropäischen Sinn vollziehen: Gelegenheitsarbeit, unverbindliche Praktika, geringer Kündigungsschutz und geringe Sozialleistungen prägen eine grosse Zahl von Biographien. Allerdings muss diese Situation in Gesellschaften nicht gleich defizitär wahrgenommen werden, in denen die traditionell hochgeschraubten Erwartungen, die sich an den Berufsbegriff im deutschen Sprachraum knüpfen, weniger ausgeprägt sind. Das unsanfte soziale Kissen in hierarchisch polarisierten Gesellschaften dürfte im höheren Mass Eigenverantwortung, Gelegenheitssuche und kreative Wege fördern. Insofern zudem fortgeschrittene Industriegesellschaften nach der Dualisierungstheorie gleichsam naturgesetzlich zur Ausbildung einer polaren Struktur neigen, sind auch traditionell um einen breiten Mittelbau des (Berufs-)Bildungssystems bemühte Gesellschaften nicht vor schleichender Polarisierung und möglichem Rückfall in die Zwei- oder Mehrklassengesellschaft der Bildung und Beschäftigung gefeit.

Bildungssysteme unterscheiden sich nicht nur in ihren Wirkungen von anderen Bildungssystemen, sie wirken sich auch *durch ihren Systemcharakter* auf Transitionsprozesse aus. Vor allem zeigen sie ausgerechnet als Bildungssysteme eine inhärente *Lernhemmung*, die sich aus mehreren traditionsreichen Eigenschaften speist und ständige kompensatorische Einflussversuche anderer sozialer Akteure nach sich zieht. Vor diesen wirken sie wiederum schutzbedürftig, insofern der Versuch, gleichzeitig eine Vielzahl unterschiedlich ausgerichteter Reformen zu implementieren vor allem zu einer mangelnden Evaluierbarkeit assoziierter Effekte und zu einem Erhalt des Status Quo beiträgt. Eine Folge wiederum dieser Erkenntnis kann die einseitige Reformorientierung an den Bedürfnissen nur eines externen Hauptakteurs, des Wirtschaftssystems, sein. Unter anderem im Hinblick auf weitere unmittelbare Kollektivinteressenten am Output des Bildungssystems wie des Gesundheits- und Sozialwesens sowie des administrativen Systems wirkt dies problematisch. Selbst wenn aber breit konsensuale Reformen implementiert werden, dürfte ein Absolvent an einem ähnlichen Ort in seiner *peer-spezifischen* Bewerberschlange landen, an dem er auch gelandet wäre, bevor zwei Fächerschwerpunkte seiner Schule anders gesetzt wurden – obgleich die Firma, die ihn einstellt, ihre internationale Kompetitivität mit seinen besser

verwertbaren Kenntnissen natürlich geringfügig erhöhen kann. Darf von Bildungssystem-Reformen schon nicht zu viel auf einmal erwartet werden, dürfte sich ein Monumentaleffekt des eigenlogisch operierenden Bildungssystems auf Transitionsprozesse doch weiterhin zuverlässig erweisen: der individuelle Schock, der gerade für begabte, wertsensitive und motivierbare Absolventen dadurch entsteht, dass *beim Übertritt eine tatsächlich nachvollzogene (statt nur simulierte) Schul-Logik der jahrelangen Horizonterweiterung und Altruisierung ruckartig in eine wirtschaftslogische, an individuellen und organisationalen Gewinnzielen ausgerichtete Horizontverengung überzuführen* ist. Finden Bildungs- und Beschäftigungssysteme keinen Weg, dieses Schock- und motivationale Destruktionspotenzial noch stärker als durch die bereits implementierten Reformen abzdämpfen, müssen sich die entsprechenden Gesellschaften damit begnügen, so manchem demotivierten und fehlplatzierten Hochbegabten in ihren Reihen gleichsam verlegen auf die Schulter zu klopfen: "Was macht einer wie *du* denn an diesem Arbeitsplatz?", bevor der mit etwas Glück doch noch einen funktionierenden Fusionsreaktor erfindet.

Bildungssysteme sind, am besten in klaren Schritten und stets gegen die Widerstände ihrer pfadabhängigen Eigenlogiken, reformierbar. Falls es gelungen ist, in dieser Arbeit einige ihrer Kontingenzen zu identifizieren, welche sich nach verbreiteten Normen günstig auf Transitionsprozesse auswirken, darf gefragt werden: sind diese kombinierbar oder widersprechen sie sich? Duale Berufsbildung, hohe Differenziertheit, weit(er) gefasste Berufsbilder und Verhinderung hierarchischer Polarisierung sind nach hier vertretener Meinung *kombinierbar*. Der durch sie beschriebene latente Faktor liesse sich als Flexibilität, Elastizität, Nichtrigidität bezeichnen. Die Assoziation wünschenswerter Formalität kollektiver Institutionen mit in Kauf zu nehmender Rigidität dürfte Merkmal einer relativen Frühphase gesellschaftlicher Ausdifferenzierung gewesen sein, in denen sich die Durkheimsche Vision des *Organischen* in der Gesellschaft noch nicht den heutigen (informations- und kommunikationstechnologischen) Möglichkeiten ihrer Umsetzung genähert hatte.

Literatur

- Baethge, Martin (2001): Abschied vom Industrialismus: Konturen einer neuen gesellschaftlichen Ordnung. In: Baethge, Martin / Wilkens, Ingrid (Hg.): Die grosse Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung. Opladen, S. 23-44.
- Beissinger, Thomas (2003): Strukturelle Arbeitslosigkeit in Europa: Eine Bestandesaufnahme. In: <http://socio.ch/alos> (21.9.2006)
- Bentz, Dominic (2006): Arbeitsverhältnisse im wirtschaftlichen Strukturwandel. Der Zürcher Arbeitsmarkt 1991-2005. In: <http://www.statistik.zh.ch> (21.9.2006)
- Buchmann, Marlies / Sacchi, Stefan / Kriesi, Irene (2002): Qualifications, Dynamics of Skill Demand and Career Outcomes. In: Horváth, Franz (Hg.): Forum Bildung und Beschäftigung. Workshop-Dokumentation. Universität Bern, S. 229-241.
- Butz, Marcus (2001): Lohnt sich Bildung noch? Ein Vergleich der bildungsspezifischen Nettoeinkommen 1982 und 1995. In: Berger, Peter A. / Konietzka, Dirk (Hg.): Die Erwerbsgesellschaft. Neue Ungleichheiten und Unsicherheiten. Opladen, S. 95-117.
- Crotti, Cristina / Landolt, Bruno (1999): Stellensuche: eine Frage des Profils? Analyse der erfolgsrelevanten Merkmale von Stellensuchenden bei einem öffentlichen und einem privaten Stellenvermittlungsbüro. Lizentiatsarbeit eingereicht bei Prof. Dr. Hans Geser am Soziologischen Institut der Universität Zürich. In: http://www.socio.ch/arbeit/t_crottilandolt4.html (21.9.2006)
- Dostal, Werner (2001): Quantitative Entwicklungen und neue Beschäftigungsformen im Dienstleistungsbereich. In: Baethge, Martin / Wilkens, Ingrid (Hg.): Die grosse Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung. Opladen, S. 45-69.
- Dumont, Jeannine (2001): Prognosen zur Zukunft der Schweizer Berufsbildung. In: Die Volkswirtschaft 2-2001, S. 16-20.
- EDK/BBT (2000): Die Sekundarstufe II hat Zukunft. Schlussbericht der Projektgruppe Sekundarstufe II. Bern, S. 82-164.
- Ernst, Angelika (1994): Zum Zusammenhang von Bildung und Karriere in Japan und Deutschland. In: Demes, Helmut / Georg, Walter (Hg.): Gelernte Karriere: Bildung und Berufsverlauf in Japan. München, S. 285-317.
- EVD (2005): Jugendarbeitslosigkeit in der Schweiz - Erklärungen und Massnahmen zu deren Bekämpfung. In: <http://socio.ch/alos> (21.9.2006)
- Galley, Françoise / Meyer, Thomas (1998): Schweiz: Übergänge (Transitionen) zwischen Erstausbildung und Erwerbsleben. Länderbericht zuhanden der OECD. In: http://www.skbf-csre.cg/koordination/oecds/d_rap.html (21.9.2006)

- Geser, Hans (1998): Wissensstrukturen und Berufsstrukturen im gesellschaftlichen Wandel. Der funktional-morphologische Ansatz als neuer Zugang zur Soziologie der Arbeitswelt. In: http://socio.ch/arbeit/t_hgeser3.htm (21.1.2006)
- Geser, Hans (1999a): Determinanten des Lehrstellenangebots in Schweizer Industrie- und Dienstleistungsbetrieben. Aktuelle empirische Befunde. In: <http://socio.ch/work/geser/03.pdf> (21.1.2006)
- Geser, Hans (1999b): Mängel der Schulausbildung aus Arbeitgebersicht. In: <http://socio.ch/work/geser/05.pdf> (21.1.2006)
- Geser, Hans (1999c): Hat das duale System eine Zukunft? Die ambivalente Einstellung der Schweizer Unternehmen zu aktuellen Berufsbildungsreformen. In: <http://socio.ch/work/geser/06.pdf> (21.1.2006)
- Geser, Hans (2004): Die Schule als lernende Organisation. In: http://socio.ch/educ/t_geser2.pdf (21.9.2006)
- Geser, Hans (2006): Divergierende Qualifikationserwartungen in der Schweizerischen Arbeitswelt: nationale und regionale Determinanten. In: <http://socio.ch/work/geser/10.pdf> (21.9.2006)
- Hillmert, Steffen (2002): Stabilität und Wandel des "deutschen Modells": Lebensverläufe im Übergang zwischen Schule und Beruf. In: Wingens, Matthias / Sackmann, Reinhold (Hg.): Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft. Weinheim, S. 65-81.
- Kellermann, Paul (2002): Self-reported Competencies of Graduates and 'Employability' as an Ideological Purpose for Higher Education in Europe. In: Horváth, Franz (Hg.): Forum Bildung und Beschäftigung. Workshop-Dokumentation. Universität Bern, S. 8-17.
- Konietzka, Dirk (1999): Ausbildung und Beruf. Die Geburtsjahrgänge 1919-1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben. Opladen.
- Kurtz, Thomas (2002): Zur strukturellen Koppelung von Erziehung und Wirtschaft. In: Wingens, Matthias / Sackmann, Reinhold (Hg.): Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft. Weinheim, S. 23-37.
- Müller, Walter (2001): Zum Verhältnis von Bildung und Beruf in Deutschland. Entkoppelung oder zunehmende Strukturierung? In: Berger, Peter A. / Konietzka, Dirk (Hg.): Die Erwerbsgesellschaft. Neue Ungleichheiten und Unsicherheiten. Opladen, S. 29-63.
- Schmid, Hans / Liebig, Thomas (2001): Quo vadis, duales System? Das neue Berufsbildungsgesetz und die Berufsbildungsreformen in der Europäischen Union. In: <http://socio.ch/arbeit> (21.9.2006)
- Stamm, Hanspeter / Lamprecht, Markus / Nef, Rolf (2003): Soziale Ungleichheit in der Schweiz. Strukturen und Wahrnehmungen. Zürich.

- Steinmann, Susanne (2000): Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarktchancen in Deutschland. Eine Studie zum Wandel der Übergänge von der Schule in das Erwerbsleben. Opladen.
- Stooss, Friedemann (2001): Gehört den Patchwork-Biografien die Zukunft? Zur Stabilität von Berufen in Dienstleistungsbranchen. In: Herzberg, Gerd / Kunkel-Weber, Isolde / Timmermann, Rüdiger / Treml, Franz / Werneke, Frank (Hg.): Bildung schafft Zukunft. Über die Perspektiven von Bildung, Beruf und Beschäftigung. Hamburg, S. 89-98.
- Teichler, Kerstin / Teichler, Ulrich (1994): Der Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem: Erfahrungen in Deutschland - Vergleiche zu Japan. In: Demes, Helmut / Georg, Walter (Hg.): Gelernte Karriere: Bildung und Berufsverlauf in Japan. München, S. 285-317.
- Timmermann, Rüdiger (2001): Unternehmen auf dem Rückzug aus der Ausbildungsfinanzierung. In: Herzberg, Gerd / Kunkel-Weber, Isolde / Timmermann, Rüdiger / Treml, Franz / Werneke, Frank (Hg.): Bildung schafft Zukunft. Über die Perspektiven von Bildung, Beruf und Beschäftigung. Hamburg, S. 83-88.
- Windolf, Paul: Strukturwandel der Hochschulbildung in Deutschland, Japan und in den USA. In: Demes, Helmut / Georg, Walter (Hg.): Gelernte Karriere: Bildung und Berufsverlauf in Japan. München, S. 123-156.
- Wolter, Stefan / Christoffel, Jörg / Curti, Monica (1998): Different School Systems - Different Labour Market Results. In: Lange, Thomas (Hg.): Understanding the School-to-work-transition: an international perspective. New York, S. 39-52.

Theoretischer Anhang

Wichtige Theorien zur Beziehung zwischen Bildung und Beschäftigung:

Anhang A: Systemtheoretische Perspektive

Beruf ist eine *Form*, die unterschiedliche Teilbereiche in der funktional differenzierten Wissensgesellschaft koppelt (und damit stets zwischen solchen Teilbereichen liegt), insbesondere Erziehung und Wirtschaft. Dies geschieht jedoch nicht problemlos, da die Teilbereiche ihren systemischen Eigenlogiken folgen. Die Form Beruf wird von der Seite des Wirtschaftssystems anders beobachtet als von der Seite des Erziehungssystems und ist Vermittler von Irritationen zwischen den Systemen. Zu den wichtigsten Unterschieden der beiden Funktionssysteme gehören die stärkere Globalisiertheit des Wirtschaftssystems, seine Norm der Begrenzung von Ausgaben und seine Fortführung von Kommunikation auf Basis der Leitunterscheidung bezahlt/nicht bezahlt anstatt qualifiziert/nicht qualifiziert. Für das Wirtschaftssystem ist die Form Beruf relevant bezüglich der Form *Organisation* (wie kann das Wissen der einzelnen Mitarbeiter in Firmenwissen umgewandelt werden?) und es bezahlt dabei für ankommende personale Qualifikationen. Für das Erziehungssystem ist die Form Beruf vor allem für die Bildung der Form *Person* relevant (die das psychische und soziale System koppelt). In jedem Fall ist die Form Beruf trotz verschiedentlich konstatierten Entberuflichungstrends *als* strukturelle Systemkoppelung nicht gefährdet. Zwar stellt sich in der gegenseitigen Systembeobachtung und Irritation heraus, dass immer mehr auf reflexive Individualberufe hin statt gleichsam in Massenfertigung ausgebildet werden muss, doch bleibt auch dann als Mindestkonsens: Qualifizierung und Bezahlung (Kurtz 2002: 23-34). *Kommentar: Bezüglich der Aussage der Systemtheorie zur weitgehenden Unabhängigkeit von Bildungs- und Beschäftigungssystem ist es oft normen- beziehungsweise messlatten-abhängig, ob empirische Ergebnisse zu ihrer tendenziellen Unterstützung oder Widerlegung dienen können. Befunden wie demjenigen Crottis und Landolts (1999), dass formale Bildung es nicht einmal in das Endmodell einer logistischen Regression zur Schätzung der Vermittelbarkeit von Stellensuchenden schafft, stehen Befunde wie derjenige von Butz (2001) oder auch Steinmann (2000) gegenüber, wonach sich höhere Bildung im Beschäftigungssystem weiterhin, wenn nicht sogar mehr denn je, lohnt. Im Rahmen ihrer eigenen Begriffe herausfordern liesse sich die Systemtheorie durch Annahme eines B&B zusammenschliessenden Supersystems oder einer zunehmenden Abhängigkeit des Bildungssystems von den Beschäftigungsmöglichkeiten des Wirtschaftssystems. Letzteres wäre womöglich mit empirischen Belegen begründbar, wonach die öffentlichen Klagen von Wirtschaftsvertretern über Unzulänglichkeiten des Bildungssystems (Skill-Mismatch, etc.) die umgekehrten Klagen einer nicht adäquaten Verwertung des produzierten Humankapitals quantitativ übertreffen und zu intensiveren Reformaktivitäten im Bildungssystem zu führen pflegen als solche in den Rekrutierungssystemen der Firmen beobachtbar sind. Letztere müssten sich auf die angemessene Interpretationsfähigkeit der vielfältigen formellen Bildungsabschlüsse ausser nur einer Handvoll von Wirtschaftsabschlüssen beziehen; wie viele Personalchefs wissen zum Beispiel, dass Sozialwissenschaftler eine zumeist stärkere empirische Ausrichtung und eine meist stärkere Endogenisierung leistungsfähiger kultureller und politischer Prädiktoren in Prognosemodellen gewohnt sind als Ökonomen? Wie viele von ihnen wissen, dass die zusammenfassende Bezeichnung "Geistes- und Sozialwissenschaftler" die denkbar ungeeignetste Kategorie ist, die multivariaten statistischen Datenauswertungskompetenzen der letzteren auszudrücken? Eine Aufbesserung solchen Wissens könnte womöglich Firmen einen Teil des Assessment-Aufwands einsparen, der messtechnisch ohnehin auf (ältere) Produkte des mit (psychologischer) Forschung gekoppelten Bildungssystems rekurriert. Insgesamt scheint der Bereich B&B nicht geeigneter als andere Forschungsbereiche, eine eher empiriefindliche Grosstheorie wie die Systemtheorie zu falsifizieren, weshalb wohl der Einsatz ihres begrifflichen Instrumentariums über den allgemeinen Systembegriff hinaus (vgl. Kurtz) in der themenspezifischen Literatur eher die Ausnahme geblieben ist.*

Anhang B: Flexibilitätsansatz und Schwellenkonzept

Flexibilitätsansatz: Das (Aus-)Bildungs- und das Beschäftigungssystem sind weitgehend autonom. Jedoch bestehen im Beschäftigungssystem Substitutions- (Ersatz eines Mitarbeiters) und Mobilitätsspielräume (Auf- und Abstieg eines Mitarbeiters). Diese variieren für verschiedene Berufsgruppen und Arbeitsplätze und korrelieren besonders mit der *Breite* beruflicher Qualifikationen (Steinmann 2000: 77-81). *Kommentar:* Dass die meisten Bildungsrenditen-Untersuchungen eher den "höchsten Abschluss" oder die berufliche Richtung der Ausbildung anstatt "Breite beruflicher Qualifikation" zur unabhängigen Variablen machen, begünstigt die empirische Prüfung des Flexibilitätsansatzes nicht. Plausibilitätsüberlegungen einerseits und die Akzeptanz erwiesenermassen lohnender Tertiärabschlüsse (vor allem gewisser Fachrichtungen) als "breites" Wissen stützen die These jedoch. Mittels der Unterscheidung Duales System versus Vollzeitschulen innerhalb der Sekundarstufe scheint der Flexibilitätsansatz kaum prüfbar, da sowohl berufspraktisches als auch theoretisches Wissen "breit" sein kann - es sei denn, man akzeptiert die Dualität Praxis-Berufsschule beim dualen System selbst als einen ausreichenden Indikator für "Breite". Während Steinmann für Deutschland zeigt, dass sich die beiden Ausbildungsgrundtypen bezüglich Arbeitsmarkt- und Karrierechancen empirisch nicht gegeneinander ausspielen lassen, suggerieren verschiedene Befunde (Wolter et al. 1998, Geser 2006), dass auf der Makroebene die Dominanz dualer Bildung in einer Region die Beschäftigungschancen gegenüber anderen Regionen erhöht.

Schwellenkonzept: Im Fokus sind einerseits, auf aggregierter Ebene, die Ströme zwischen dem (Aus-)Bildungs- und dem Beschäftigungssystem; andererseits, in biografischer Perspektive, zwei Übergangsschwellen: (1.) die vom allgemeinbildenden in das Berufsbildungssystem, (2.) die vom Berufsbildungssystem in das Beschäftigungssystem. Neben und im Zusammenhang mit diesen Schwellen sind Phänomene wie Übergangsdauern, Arbeitslosigkeit, unvollständige Abläufe, usw., von Belang. 4 Abstimmungssphären werden dabei unterschieden: globale, vertikale, horizontale und qualitative Abstimmung, was bei 2 Schwellen auf 8 Problembereiche hinausläuft. Notwendige Anpassungsprozesse zwischen den B&B-Systemen vollziehen sich über Elastizitäten analog den Spielraum-Annahmen im (ebenfalls in Nürnberg entwickelten) Flexibilitätsansatz. Das Schwellenkonzept ist vor allem auf deutschsprachige Länder und ihre institutionellen Traditionen anwendbar (und kann dort als empiriefreundlich gelten), anderswo besteht keine derartige Konzentration auf 2 Schwellen (Steinmann 2000: 77-81). *Kommentar:* Das Schwellenkonzept ist mit seinen zutreffend bezeichneten und empirisch beobachtbaren Problembereichen ein nützliches und bewährtes Leitkonzept für die Untersuchung der B&B Beziehungen in den deutschsprachigen Ländern. Es steht aber nicht im vollen Rang einer Theorie, da es lediglich Phänomene erklärt, die durch bewusste Regelungen der entsprechenden Bildungssysteme vorprogrammiert wurden und somit qualitativ aus diesen erklärbar sind. Im Untersuchungskontext von Übertrittsprozessen im deutschsprachigen Raum ist Bezugnahme auf das Schwellenkonzept ähnlich unvermeidbar wie auf das Konzept "Beruf".

Anhang C: Segmentierungstheorien

Segmentierungstheorien liegt die Vorstellung zugrunde, dass anstelle eines freien Spiels von Arbeitsangebot und -nachfrage systematische, institutionalisierte Ungleichheiten zwischen Teilarbeitsmärkten bestehen, die zu einer ungleichen Verteilung von Arbeitsmarktchancen in Abhängigkeit von zugeschriebenen Merkmalen, Branchen und Berufen sowie Unternehmensgrößen bestehen. Dies läuft bezüglich der Verortung des Ansatzes im Kontinuum "Lohn der Bildung" auf die "mittlere" Aussage hinaus, dass sich die *richtige* Bildung und die *richtige* Branchen- sowie Firmenwahl lohnen, nicht unbedingt (Berufs-) Bildung an sich. Die einzelnen Theorien variieren aufgrund des relativen Gewichts, das sie einzelnen Kriterien beimessen. In der *Dualisierungstheorie* tendieren fortgeschrittene Industriegesellschaften z.B. dazu, in einen primären, chancenreichen, und einen sekundären oder peripheren, chancenarmen Arbeitsmarkt, jeweils entsprechend dem technologischen Niveau der betreffenden Sektoren, zu zerfallen. Bildungsqualifikationen und sozial geerbte Verhaltenscodizes verschaffen Zutritt zum primären Arbeitsmarkt. Eine weitere theoretische Variante betont den Unterschied zwischen *internen* und *externen* Arbeitsmärkten. Erstere sind meist

nicht im reinen Sinne kompetitiv (sondern intern bürokratisch geregelt), nur der Zutritt zu ihnen wird kompetitiv geregelt. Für Deutschland wird meist von einer Dreiteilung in ein betriebliches, ein berufsfachliches und ein unstrukturiertes Segment (Jedermannsarbetsmarkt) ausgegangen – sowie von einer im internationalen Vergleich starren, kredentialistischen Chancenzuweisung auf Basis von Bildungszertifikaten (Steinmann 2000: 83-87). Die abnehmenden Chancen von Hauptschülern im dualen Berufsbildungssystem, dessen Funktion traditionell ihre Aufnahme war, werden als Beleg für Segmentationsprozesse herangezogen. Eine Radikalisierung der Segmentationstheorien vor allem in der Ungleichheitsforschung scheinen Schichten- und Klassenmodelle (vgl. Konietzka 1999: 35-38, 95-96). *Kommentar: Segmentationstheorien sind theoretisch falsifizierbar, indem etwa nachgewiesen würde, dass es über das gesamte Spektrum aktuell zertifizierter Ausbildungsberufe keine signifikante Variation hinsichtlich Beschäftigungs- oder Aufstiegschancen gäbe. Praktisch sind sie es nicht, weil sie sich auf das offensichtliche und kaum zu eliminierende Phänomen beziehen, dass Branchen und Berufe als Ganzes Karrieren hinsichtlich Statusträchtigkeit, technologisch bedingten Anforderungsniveaus und volkswirtschaftlicher Relevanz durchlaufen. Entsprechend kommt auch Steinmann zum Schluss, dass die Differenzierungslinie hinsichtlich Platzierungschancen in Deutschland zwischen Ausbildungen verschiedener Berufsrichtungen, nicht zwischen den beiden Grundtypen der Berufsausbildung (dual versus Vollzeitschule) verläuft (Steinmann 2000: 259). Weitere empirische Unterstützung liefern etwa Stamm et al. (2003) für die Schweiz, Konietzka (1999) und Dostal (2001: 65).*

Anhang D: Thurows Labour-Queue-Modell (Arbeitsplatzwettbewerbsmodell)

Da die meisten für den Arbeitgeber wertvollen Qualifikationen erst am Arbeitsplatz erworben werden, konkurrieren Arbeitskräfte um Arbeitsplätze auf Basis der On-the-job-Ausbildungskosten, die sie ihrem Arbeitgeber vermutlich verursachen werden (und weniger auf Basis von Lohnkosten). Bildung ist damit weniger ein direkter Garant zukünftiger Produktivität des Arbeitnehmers als ein *Screening*-Merkmal, das weitere Ausbildbarkeit indiziert und ihm so eine Position in der Arbeitskräfteschlange zuweist. Damit dämpft der Ansatz die sehr optimistische Auffassung von der sich lohnenden Bildung des Humankapitalansatzes ab: aktuelle Opportunitäten und Situationen vermitteln die Wirkkraft akkumulierter Bildung bezüglich Beschäftigungschancen. Auch Arbeitnehmer ordnen Arbeitsangebote in einer *Job Queue*, was auf einen *dual queueing* Prozess hinausläuft, der z.B. für die persistierende geschlechtsspezifische Segregation des Arbeitsmarktes verantwortlich gemacht wird (Steinmann 2000: 87-88). *Kommentar: Die Labour-Queue wird z.B. durch folgende Befunde gestützt: Bildung ist zwar nützliches Merkmal bei der Arbeitssuche, aber junges Alter das noch nützlichere (Crotti & Landolt 1999) - weil Bildung zwar ein Indikator der Ausbildbarkeit ist, aber als solcher in allzu vorgerücktem Alter, in dem "kristalline" die "flüssige", noch formbare Intelligenz überwiegen soll, nicht mehr gleich viel Sinn für den Arbeitgeber macht. Wäre die absolute Höhe der erreichten Bildung entscheidend, müssten die ältesten Arbeitnehmer innerhalb ihrer Biographie im wertvollsten Stadium für ihre Arbeitgeber sein. Ferner: In Zeiten der Hochkonjunktur finden auch weniger qualifizierte Jugendliche eine Stelle, bei schlechter Konjunkturlage finden sie sie nur schwer (vgl. EVD 2005). Butz (2001) bestätigt die Theorie in Form tendenziell gleichbleibender relativer Einkommen zwischen den Bildungsgruppen, wenn auch die Anforderungen an Positionsinhaber allgemein gestiegen sind. Die Labour-Queue-Theorie scheint allerdings am anwendbarsten auf eine Ökonomie aus Firmen mit hohen Qualifikationsansprüchen und relativ kurzen Verweildauern (wo die Ausbildungskosten im Vergleich zu den auflaufenden Lohnkosten hoch sind), so im elitären Arbeitsmarkt besonders liberaler kapitalistischer Systeme wie den angelsächsischen Systemen.*

Anhang E: Humankapital-Ansatz

Die in der neoklassischen Arbeitsmarkttheorie unterstellte Annahme der Homogenität des Faktors Arbeit ist in diesem Ansatz der "Chicagoer Schule" durch die Vorstellung ersetzt, dass die Produktivität und damit der Marktwert von Arbeitskraft von den investierten Qualifikationskosten

abhängt. Status- und Einkommensungleichheiten werden als "returns to education" linear abhängig von Bildungsinvestitionen – ausgedrückt einfach in Bildungsjahren – gesehen. Neben einem einkommensoptimalen Verhältnis zwischen Bildung und Berufstätigkeiten suchen Individuen z.B. auch karriereoptimale Zeitpunkte, ein bestimmtes Arbeitsverhältnis aufzukündigen. Die Bildungsexpansion sollte in der Sichtweise des Humankapitalansatzes allerdings zu einer Inflation höherer Bildungsabschlüsse und damit zu einer Unterschiedsverringerung gegenüber den nächsttieferen Abschlüssen führen. Als gravierende Schwächen des Ansatzes gelten zu idealisierende Annahmen von Linearität und das Ignorieren nachfrageseitiger (gelegenhheits-) struktureller Faktoren (Steinmann 2000: 81-83). *Kommentar: Müller (2001) findet - stellvertretend für viele weitere Untersuchungen wie z.B. Butz (2001) - keine Abwertung tertiärer Bildung vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion in seiner deutschen Kohortenanalyse, sondern tendenziell das Gegenteil. Gründe dafür könnten sein, dass sich im Zuge der Bildungsexpansion in vielen KMUs überhaupt erst eine Kultur, Akademiker zu beschäftigen, etabliert hat; sowie dass mit dem Einzug von höherer Technologie in vielen Firmen ein nachhaltiger Bedarf an tertiär Ausgebildeten entstanden ist. Die heutigen beträchtlichen Lohn Differenzen zwischen höherem Management und einfachen Angestellten könnten sich ebenfalls in den Statistiken mit Lohn-aVs niederschlagen, sofern ein ausreichender Prozentsatz der Manager Akademiker (meist weniger Fachrichtungen) sind.*

Anhang F: Individualisierungsthese, Entkoppelungsthese

(Oft ist der Argumentationsübergang zur *Entberuflichungsthese* fließend, obwohl dort nur der Bedeutungsverlust der *Berufsbildung* angesprochen wird.) Bildungsexpansion und höheres Arbeitslosigkeitsniveau bewirken gemeinsam eine Inflationierung von Bildungsabschlüssen und eine Entkoppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem, die sich etwa in zunehmender Individualisierung von Lebenswegen spiegelt (vgl. Steinmann 2000: 251). Zu den damit zusammenhängenden längerfristigen Trends gehört auch eine stete Verlängerung der Übergangsphase von der Kindheit ins Erwachsenenalter mit in Kauf genommenen langen Bildungsphasen, höheren Beschäftigungsrisiken und eine Bedeutungszunahme von (postmaterialistischen) Selbstverwirklichungszielen gegenüber extern vorgegebenen und rein ökonomischen Leistungszielen. Radikalisierungen, bzw. Dramatisierungen der Individualisierungsthese auf der Makroebene lassen sich als *Desintegrations- oder Verwerfungsthesen* bezeichnen, bei denen von einem tiefgreifenden Bruch im bisherigen Verhältnis zwischen B&B ausgegangen wird. Bei Geissler heisst es: "Was viele besitzen, kann nicht das ausschlaggebende Kriterium für die Verteilung von Privilegien an wenige sein". Eventuell kann es Kriterium sein, die mit noch grösserer Sicherheit auszuschliessen, die es nicht besitzen. Die gemässigte Individualisierungsthese lässt sich empirisch recht zuverlässig stützen, so auch bei Konietzka (1999: 333) bezüglich der beiden jüngsten der verglichenen Kohorten. *Kommentar: Weitere empirische Bestätigung findet sich bei Hillmert (2002) nur in Spuren; dagegen findet sich eher eine Nichtbestätigung bei Steinmann (2000) und bei Müller (2001: 58-59). Bedenkt man die Rolle, die der Begriff Individualisierung ausserhalb dieses spezifischen Forschungsfelds (sozialer Megatrend) besitzt, sind die Schwierigkeiten seiner empirischen Bestätigung anhand der hier genutzten Literatur erstaunlich und im Hinblick auf die demnächst in Untersuchungen einbezogenen Kohorten womöglich vorübergehend. Womöglich hat sich der soziale Megatrend der Individualisierung im Berufsbereich deshalb nur schwach abgezeichnet, weil er dort vom gegenteiligen Megatrend der allgemeinen Verberuflichung in der Moderne noch immer ausgeglichen wird; so spricht Luhmann davon, wie die Form Person immer freier für Individualisierung geworden sei, gerade weil die alternativen Formen der Erwartungsbündelung (Berufs-) "Rolle" und "Programm" immer mehr von ihrer sozialen Funktion übernommen hätten.*

Anhang G: Funktional-morphologischer Ansatz

Die Determinationskraft formeller Ausbildung hängt mit ab von der aktuell gesellschaftlich relevantesten Wissensform im Kontinuum ihrer historischen Entwicklung zwischen den Polen internalen und externalen Wissens. Gegenwärtig findet sich formales Bildungswissen in einer

prekären Mittelposition wieder, da es einerseits einen Trend zur Externalisierung ehemals personengebunden (Traditions-) Wissens (zum Beispiel in Form von Software) gegeben hat, was der institutionellen Kontrolle von Wissensbeständen entgegengekommen ist; andererseits hat die Bedeutung formell kaum schulbaren Intuitions- und Begabungswissens, von Kreativität und anderen *Soft Skills* zugenommen (Geser 1998). *Kommentar: Crotti&Landolt (1999) zeigen, dass Formalbildung heute effektiv keiner der durchsetzungsstärksten Prädiktoren der Vermittelbarkeit von Stellensuchenden ist.*

Anhang H: Meritokratisierungsthese, Entberuflichungsthese

Die Bedeutung der Allgemeinbildung nimmt gegenüber der (zu wenig flexiblen) Berufsbildung immer stärker zu, das duale Berufsbildungssystem mit seinem "antiquierten Herstellungsparadigma" nähert sich seinem Verfallsdatum. Notwendige permanente Weiterbildung läuft zudem immer mehr auf Qualifikations-Collagen hinaus, was der zunehmenden Dominanz von technischen und Kontrollabläufen anstelle von Herstellungsprozessen in einer sich immer schneller ändernden Arbeitswelt entspricht. Die Variante der *Verknappungsthese* sieht allerdings nicht eine generelle Dysfunktionalität, sondern eine verhängnisvoll gesunkene Nachfrage nach dualer Ausbildung durch Jugendliche und ihre Eltern als deren Bedrohung ("meritokratischer Teufelskreis"). Der deutschen Nachkriegsgesellschaft seien charakteristische Sozialmilieus der Rekrutierung für das duale System zunehmend abhanden gekommen (Konietzka 1999: 88-89. 91-92, Geissler nach div. Quellen, so Steinmann 2000: 55-56). *Kommentar: Empirische Unterstützung liefern etwa Dostal (2001) und Steinmann (2000) bei Firmenwechseln von Arbeitnehmern. Weiter zeigt eine vielzitierte Grafik (Galley/Meyer 1998), dass seit 1987 die Popularität des Gymnasiums zulasten der Lehre bei Jugendlichen (respektive ihren Eltern) stark zugenommen hat, indem dieser Weg immer mehr eingeschlagen wurde (Verknappungsthese). Gewisse Reformelemente innerhalb des dualen BB-Systems wie Modularisierung (und Reduktion der Berufszahl) lassen sich zudem als indirekte Unterstützung der Meritokratisierungsthese lesen, da sie teils auch zu "Qualifikations-Collagen" führen werden. "Entberuflichung" wird durch Geser (1999a, 1999c) insofern gestützt, als de facto das Lehrstellenangebot der Schweiz in den 1990ern (nur konjunkturbedingt?) gesunken ist, relative Einigkeit über seine Reformbedürftigkeit bestanden hat und diese Reformen dennoch vor allem von solchen Unternehmen unterstützt wurden, die selbst nicht ausbilden; Analoges zeigen für Deutschland Timmermann (2001) sowie Stooss (2001). Es darf behauptet werden, dass trotz aller bekräftigten Bemühungen, das Duale System und damit einen starken Berufsbegriff zu erhalten und sogar in anderen europäischen Ländern stärker zu institutionalisieren, diese Bemühungen vielen Unternehmen offenbar lästig fallen, von der Bildungswahl der Jugendlichen und ihren Eltern immer weniger unterstützt werden und generell mit einem Stigma des Altmodischen behaftet scheinen. Viele dürfte wohl auch das latent Ideologische des Begriffs stören, seine zünftigen Konnotationen in unserem Sprachraum, die immer auch Ausgrenzungssemantiken bedeuteten, für die vielleicht vollends kein Bedarf mehr empfunden wird, seit in neuerer Geschichte das bismarcksche Schreckgespenst des Sozialismus als Bedrohung überwunden wirkt (Konietzka 1999: 45-51).*

Anhang I: Verberuflichungsthese

Die Hinwendung zu Schlüsselqualifikationen lässt den Kern der beruflich organisierten Arbeit unberührt. Der Verberuflichungsprozess gilt für Deutschland in universellerer Weise als die Herauslösung der Berufsausbildung aus ständischen und betriebsgebundenen Logiken (Verschulung). Die Modernisierung des dualen Systems hat die Differenz von einzelbetrieblichen Anforderungen und überbetrieblichen Berufsstandards weiter stabilisiert. Berufsunspezifische Un- und Angelerntenpositionen sind in den letzten Jahrzehnten weiter zurückgegangen (v.a. Kutscha nach Konietzka 1999: 87-89). *Kommentar: Weitere tendenzielle empirische Bestätigungen liefern Hillmert (2002) und Konietzka (1999), insofern gerade dual Ausgebildete relativ gut und mit unterdurchschnittlichen Übergangsdauern ins Berufsleben integriert wurden. Geser (1999c) zeigt, dass das duale System durch Firmen in der Schweiz grundsätzlich akzeptiert geblieben ist und Länder und Regionen hinsichtlich geringerer (Jugend-)Arbeitslosigkeit zu privilegieren scheint, weshalb eine Abkehr vom System, wo es institutionalisiert ist, nicht zu erwarten ist. Die Verberuflichungsthese kann natürlich nicht einfach gleichgesetzt werden mit sich erhaltendem oder*

zunehmendem Stellenwert des Dualen Systems der Berufsbildung; dennoch wird der Begriff "Beruf" in diesem System besonders hochgehalten, auch insofern er sich ständig zweiseitig (betriebsseitig und schulisch) zu aktualisieren pflegt und den Angelpunkt gegenseitiger Bezugnahme darstellt. Eine der effektivsten empirische Testmöglichkeiten von Verberuflichungstrend versus Entberuflichung könnte übrigens die longitudinal-inhaltsanalytische sein (Begriffskonjunkturen im öffentlichen Sprachgebrauch, beziehungs-weise besonders aussagekräftigen Medien). Dies natürlich, weil Beruf eine sprachlich-kulturelle Kategorie ist, wenn auch mit vielen physischen und institutionellen Manifestationen.