

| | |
|---------------------|--|
| Zeitschrift: | Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie = Swiss journal of sociology |
| Herausgeber: | Schweizerische Gesellschaft für Soziologie |
| Band: | 36 (2010) |
| Heft: | 1 |
| Artikel: | Differenzierungsdynamik und Ungleichheit in der Mitte der Gesellschaft |
| Autor: | Sackmann, Reinhold / Ketzmerick, Thomas |
| DOI: | https://doi.org/10.5169/seals-814885 |

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 16.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Differenzierungs dynamik und Ungleichheit in der Mitte der Gesellschaft¹

Reinhold Sackmann und Thomas Ketzmerick*

Seit einigen Jahren wird vermehrt das Thema einer «schrumpfenden Mitte» in Zeitungen und im wissenschaftlichen Diskurs behandelt. Im Globalisierungsprozess sei in Hinblick auf soziale Ungleichheit eine widersprüchliche Entwicklung zu registrieren, wonach zwar die Ungleichheit zwischen Ländern abnehme, während dagegen die Ungleichheit in den OECD-Ländern zunehme. So habe insbesondere der Aufstieg der ehemaligen Dritte Welt-Länder China und Indien zu einem Abbau der zwischenstaatlichen Ungleichheit beigetragen, während z. B. in den USA die Ungleichheit zwischen den Schichten im Wachsen begriffen sei (Hradil, 2008). Die Ursachen für die zunehmende Ungleichheit in den OECD-Ländern sind umstritten. Neben politischen Gründen gilt als spezifisches Erklärungsmoment, dass der vermehrte zwischenstaatliche Austausch von Gütern und Dienstleistungen im Globalisierungsprozess seltene hochwertige Qualifikationen von Beschäftigten und Selbständigen im obersten Teil der Einkommensverteilung aufwertet, während dagegen Allerweltsqualifikationen in den OECD-Ländern an Konkurrenzfähigkeit verlieren und in der Folge in andere Länder ausgelagert werden oder aufgrund der gestiegenen Produzentenkonkurrenz im Lohnwert sinken. Die Einkommen des oberen Fünftels steigen dadurch, die des unteren sinken. Die Mittelklasse schrumpft.

Empirisch zeigen gründliche Datenanalysen anhand des Sozio-Ökonomischen Panels, dass man für Deutschland in den letzten 15 Jahren gute Belege für diese Entwicklung finden kann. Hier stieg z. B. der Gini-Koeffizient zwischen 1992 und 2006 von 0,26 auf 0,32 an, ohne dass dabei die erwartbare postsozialistische ostdeutsche Ungleichheitszunahme für diese Entwicklung verantwortlich gewesen wäre (Grabka und Frick, 2008; vgl. mit einem ähnlichen Befund Gernandt und Pfeiffer, 2007). Die Frage die im Folgenden bearbeitet wird ist, ob das berufliche Ausbildungssystem diese Entwicklung abpuffern kann, da es über fast ein Jahrhundert eine Stärkung der Mittelschichten bewirkt hat. Die Institutionalisierung des dualen Ausbildungssystems am Ende des 19. Jahrhunderts ist in Deutschland eng verbunden mit der damaligen Politik der bewussten Förderung des Mittelstandes. V.a. in den Nachkriegsjahrzehnten galt eine gute Qualifikation von Arbeitskräften als Grund für einen breiten Massenwohlstand, der bürgerliche Mentalitäten auch in der Arbeiterschaft verankern konnte. Es ist zu erörtern, ob die Integrationskraft des dualen Systems, die immer schon den Nebeneffekt einer Ausgrenzungstendenz

* Institut für Soziologie, Universität Halle und Zentrum für Sozialforschung Halle

1 Wir bedanken uns bei Olga Goldenberg, Burkart Lutz, Martin Baethge, zwei anonymen Gutachtern und den Herausgebern für wertvolle Hinweise.

zur unqualifizierten Arbeit hin hatte, im Übergang vom 20. ins 21. Jahrhundert zum Erliegen gekommen ist.

Hierzu soll im ersten Teil des Aufsatzes auf den Zusammenhang von Produktionsregimen, Globalisierung und Ungleichheit eingegangen werden (1). Der theoretische Ansatz dieses Artikels nutzt zwei Heuristiken, eine institutionalistische Challenge-Response-Theorie, die von einer relativen Unabhängigkeit gesellschaftlicher Entscheidungen von «Trends» ausgeht, sowie eine lebenslaufsoziologische Annahme divergenter Friktionen von Übergangsregimen (2). Eher knapp wird deskriptiv auf einige Besonderheiten des dualen Systems der Berufsausbildung eingegangen, die für das Verständnis des Zusammenhangs von vertikaler und horizontaler Ungleichheit bei Prozessen der Bildungsexpansion nützlich sind (3). Der Kern unseres Argumentes bezieht sich auf einen Differenzierungsdruck, dem das Ausbildungswesen derzeit ausgesetzt ist, wonach ihm ein Abwandern der besten Kräfte und gleichzeitig ein Wegbrechen der unteren Basis droht. Im empirischen Teil werden neue institutionelle Antworten auf diese Herausforderung in Form von Berufsakademien und von außerbetrieblichen Ausbildungsstätten vergleichend in Bezug auf den gewählten Ansatz diskutiert (4, 5).

1 Globalisierung, Produktionsregime und Ungleichheit

Wissenschaftlich ist umstritten, ob es sich bei Globalisierung um eine vereinheitlichende Bewegung handelt, da sie von «Produktionsregimen» gefiltert wird. Der Begriff Produktionsregime bezeichnet in holistischer Sicht die gesellschaftliche Organisation von Märkten und marktbezogenen Institutionen (insbesondere Ausbildungs- und Finanzsystem, Zwischenfirmenverhältnis und industrielle Beziehungen). Von Hall und Soskice (2001) wurde konstatiert, dass es auch bei modernen demokratischen Marktgesellschaften zwei Typen von Produktionsregimen gibt: eine koordinierte Marktwirtschaft und eine liberale Marktwirtschaft. Diese Typen unterscheiden sich vor allem in zwei Dimensionen: in koordinierten Marktwirtschaften können Betriebe leichter langfristig angelegtes Kapital anziehen und, was für unseren Kontext wichtiger ist, sie können leichter beruflich gebildetes Fachpersonal rekrutieren. Für letzteres ist das duale Ausbildungssystem wichtig, dessen komplexe Koordination von Arbeitgebern Soskice über Jahrzehnte fasziniert hat. Eine Folge dieser Institutionenstruktur, die an der Wende zum 20. Jahrhundert unter Mitwirkung von Wissenschaftlern wie Schmoller und Kerschensteiner ([1901] 1966; [1904], 1966) entwickelt wurde, waren starke Mittelschichten.² Weil Ausbildungssysteme konti-

2 Das Ziel der deutschen Mittelklassenpolitik war ein konservatives des Erhalts des Status quo. Jede revolutionäre Änderung, wie z. B. die Einführung der dualen Ausbildung, war deshalb einer angeblichen Wiederbelebung uralter Traditionen verpflichtet. Es wurde der «Mittelstand» gestützt, nicht die Mittelklasse. In Frankreich sollte demgegenüber die Mittelklasse via Bildungsaufstieg den revolutionären Traum einer befreiten Gesellschaft erfüllen (vgl. Chauvel, 2006).

nuierlich Arbeitskräfte einer bestimmten Art produzieren und Kapital langfristig zur Verfügung stand, entwickelte sich das deutsche Produktionsregime um diese Parameter herum, die bis vor kurzem dazu führten, dass die gleiche Autofabrik in Deutschland und Großbritannien anders ausgestattet war, andere Formen der Kooperation bedingte (Heidenreich, 1997). In Deutschland sind noch heute ca. 2/3 der Beschäftigten berufsfachlich qualifiziert. Facharbeiter agieren eigenständiger, es gibt dort deshalb weniger Vorarbeiter und die Kooperation mit ebenfalls berufsfachlich ausgebildeten Ingenieuren ist enger (Pateau, 1999). Die Einkommensdifferenzen sind flacher als z. B. in Frankreich.

Es gibt deutliche Zeichen dafür, dass diese Struktur bedroht ist. Obwohl die Bildungsexpansion durch das duale Ausbildungssystem gedrosselt verläuft, wählen auch in Deutschland immer mehr Kinder eine akademische Ausbildung. Veränderte Banken- und Firmenstrategien haben dazu geführt, dass auch in einem Kernland der koordinierten Markökonomie der Shareholder-Value den Stakeholder-value verdrängt (vgl. Deeg, 2001; Münch und Guenther, 2005). Eine Folge davon ist, dass in stärker kurzfristig ausgerichteten Betrieben die Kapazitäten für Ausbildung reduziert wurden. Allgemein kann man eine ideologische Neuausrichtung des Staatsverständnisses feststellen, die Jessop (2003) auf die einprägsame Formel einer Ersetzung des Keynesianischen Wohlfahrtsstaates durch den Schumpeterianischen Workfare-Staat brachte. In letzterem ist zwar «Bildung, Bildung, Bildung» (Blair) das Interventionsmittel schlechthin, allerdings in der Form lebenslanger abstrakter Bildung zur Adaption an flexible Arbeitsanforderungen. Berufsbildung gehört hier ebenfalls der Vergangenheit an und wird entlegitimiert. Baethge (2006) greift diesen internationalen Diskurs zur Wissensgesellschaft auf, wenn er konstatiert, dass berufliche Bildung ein vorindustrielles Verständnis von Bildung transportiere, während in der nachindustriellen Gesellschaft nur durch höhere Allgemeinbildung vermittelbare Kompetenzen systematischen Wissens mit selbstorganisierten Lernern erforderlich seien. In Deutschland gibt es also eine starke, bereits fortgeschrittene Angleichung des koordinierten Produktionsregimes an das liberale, sowohl auf der Ebene der Betriebsfinanzierung, der Betriebsorganisation und des ideellen Staats- und Bildungsverständnisses. Wird im Gefolge dieser Veränderungen das duale Ausbildungssystem verschwinden, zu einer Randnotiz der Geschichte des 20. Jahrhunderts werden?

2 Institutionelles Bewältigungshandeln und Lebenslauf

Geschichtliche Prozesse, für welche die zunehmende Globalisierung der letzten Jahrzehnte ein Beispiel ist, können als von Menschen gestaltete Geschehnisse nicht mit theoretischen Gesetzen fixiert werden, zu zahlreich sind die Variablen und Freiheitsmomente dieses Verlaufs. Angemessener ist es hier, mit einer theoretischen

Heuristik zu arbeiten. Ein hierfür vielversprechendes Element ist ein Challenge-Response-Modell (de Nève et al., 2007). Danach gibt es keinen historischen Determinismus, lediglich Herausforderungen, auf die Menschen und Gesellschaften Lösungen zu finden versuchen. Erst die Reaktion in Form eines Responses auf die Herausforderung bewirkt Folgen. Für den gesellschaftlichen Umgang mit Herausforderungen sind in der Regel institutionelle Strukturen bedeutsam, da sie für die meisten Probleme Standardantworten bereithalten. Inwieweit aus Herausforderungen Probleme werden oder ob Challenges einer Bewältigung zugeführt werden können, hängt auch entscheidend von der Wahl der institutionellen Struktur ab. Globalisierung stellt in diesem Modell eine Herausforderung für die Ungleichheitsstruktur eines OECD-Landes dar. Die institutionelle Gestaltung des Bildungssystems kann dabei auch autonom die Bewältigungskapazität eines geeigneten Responses auf diese Herausforderung erhöhen. Es wird also im Folgenden zu prüfen sein, inwieweit institutionelle Veränderungen die Bewältigung von globalisierungsinduzierter Ungleichheit befördert oder erschwert haben.

Ein zweites heuristisches Element erscheint bezüglich der Einschätzung dualer Ausbildungssysteme wichtig. In der Lebenslaufsoziologie (Sackmann und Wingens 2003) konnte herausgearbeitet werden, dass die duale Ausbildung zu einer bestimmten Klasse von Sequenzen in Form eines Brückenstatus gehört, hier einer Brücke zwischen Schule und Beruf. Dieser Übergang ist in der Regel komplex und störanfällig; da er sich in der Jugendzeit von Menschen vollzieht und die Verhaltensanforderungen von Schule und Betrieb stark divergieren sowohl in Bezug auf das geforderte Rollenverhalten, als auch auf die Relation von Individuum und Gruppe. Ein gesonderter Übergangsstatus erleichtert Jugendlichen und Betrieben Erwartungshaltungen aneinander anzupassen und Unsicherheiten zu reduzieren. Während in Arbeitsmarktsystemen ohne umfangreiche duale Ausbildungssysteme häufig gegen Jugend in Form von separierten, unsicheren Erwerbssegmenten diskriminiert wird, treten in Arbeitsmarktsystemen mit umfangreichen dualen Ausbildungssystemen junge Erwachsene nach ihrer dualen Ausbildung mit marktgängigen und -geprüften Kompetenzen ein und sind anderen Facharbeitern und -angestellten gleichgestellt. Der Brückenstatus duale Ausbildung erleichtert dadurch den Übergang und bewirkt, dass Friktionen im Übergang wie z. B. Jugendarbeitslosigkeit seltener auftreten. Duale Ausbildungssysteme sind im internationalen Vergleich selten, aber sie könnten nützliche Elemente enthalten, die ihren Erhalt lohnend machen könnten. Immer wenn ein Mischstatus von betrieblicher und schulischer Ausbildung vorliegt, reduziert sich die Wahrscheinlichkeit einer friktionellen Arbeitslosigkeit am folgenden Übergang. So lautet die zu prüfende Hypothese.

Diese These ist in der Literatur durchaus umstritten, da schulische Komponenten der Berufsausbildung als qualitativ hochwertiger gelten. Überwiegend schulische Berufsausbildungen in Fachschulen in Deutschland, aber auch das stärker schulisch ausgerichtete österreichische Berufsbildungssystem können auf geringe Arbeitslo-

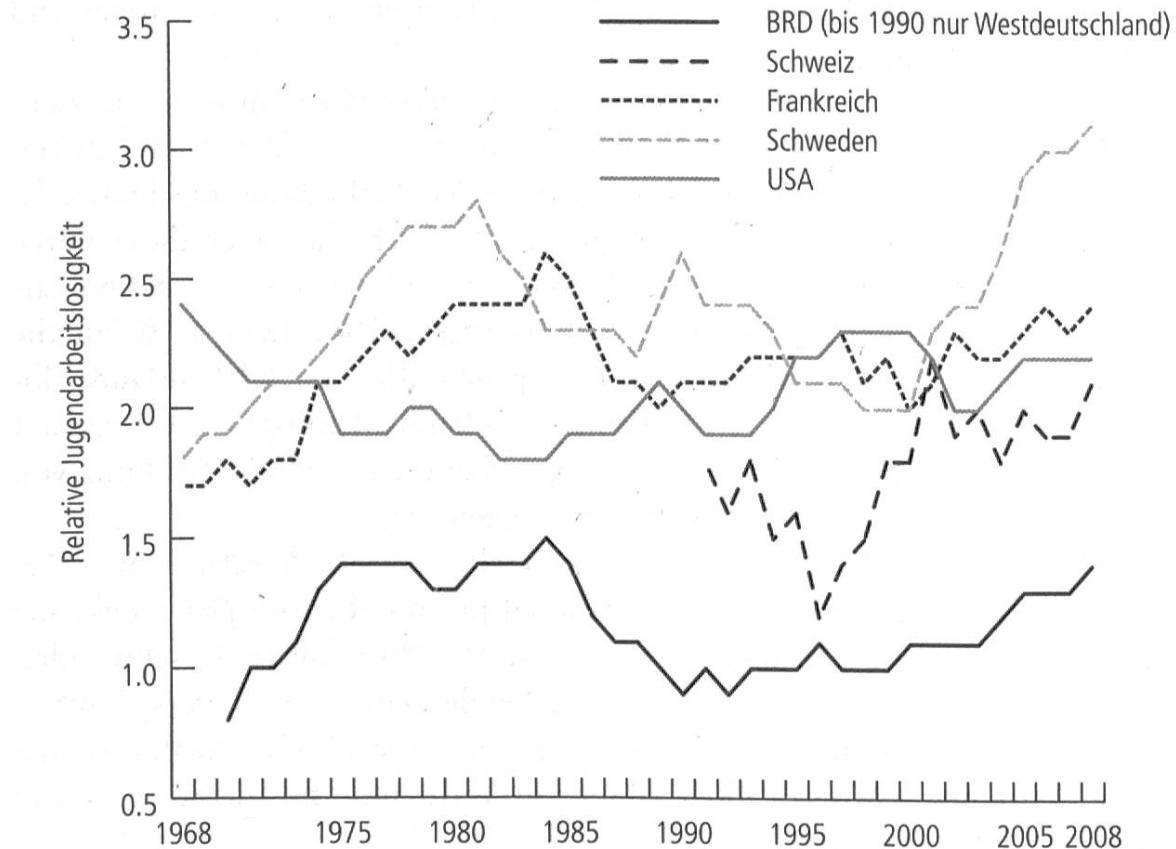
sigkeitsraten verweisen (Stender, 2006). Insbesondere bei einer Übertragung des dualen Prinzips auf Hochschulen überzeugen die Prinzipien des dualen Systems wenig, da hier abstrakte allgemeine Schlüsselkompetenzen sehr viel wichtiger sind als das Einfügen in praktische Ordnungen.

Der starke Anstieg der Arbeitslosigkeitsraten in den 1990er Jahren in Deutschland und in geringerem Umfang auch in der Schweiz hat auch den Nimbus einer arbeitsmarktförderlichen Institutionenstruktur duality Ausbildung angekratzt. So konstatiert der Bildungsbericht: «Seit Längerem zeigt sich, dass auch diese Stärke [niedrige Jugendarbeitslosenquoten] ins Wanken geraten ist» (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung, 2008, 181; vgl. Baethge, 2008, 581 ff.). Wenn die Wirkungsweise des dualen Ausbildungssystems primär über einen lebenslaufsoziologischen Mechanismus erklärt werden kann, dann kann allerdings ein Verweis auf die absoluten Zahlen nur sehr bedingt Aussagen über die spezifische Wirkung von Ausbildungssystemen auf friktionelle Arbeitslosigkeit bieten.

Im Folgenden soll deshalb anhand von altersspezifisch relationalen Arbeitslosenraten geprüft werden, ob die relational jugendarbeitslosigkeitssenkende Wirkung von dualen Ausbildungssystemen in den 1990er Jahren verschwunden ist. Die OECD stellt seit vielen Jahren vergleichende Daten zur altersspezifischen Verteilung von Arbeitslosigkeit zur Verfügung. Für viele OECD-Staaten stehen hier lange Zeitreihen seit den 1960er Jahren zur Verfügung, für die Schweiz sind Angaben seit 1990 zugänglich.

Es zeigt sich (Abbildung 1), dass in allen Ländern in der Regel die Jugendarbeitslosigkeitsraten der 16–25-jährigen höher sind als die der Gesamtbevölkerung, weshalb der relationale Quotenwert meist deutlich über 1 liegt. Über den gesamten Zeitraum von 1970 bis 2007 liegen diese relationalen Werte in Deutschland deutlich unter den anderen OECD-Ländern. Frankreich, ein Land mit einer langen schulischen Berufsausbildungstradition, weist demgegenüber einen fast über den gesamten Zeitraum doppelt so hohen Jugendarbeitslosenwert in Relation zur Gesamtarbeitslosigkeitsrate auf. Ähnliches gilt für die USA, einem klassischen Land mit einem On-the-job-training-System (vgl. Sackmann, 2001). Die Befunde für die Schweiz, die über ein umfangreiches Segment duality Ausbildung verfügt, sind weniger eindeutig. Die Schweizer Werte liegen bei der relationalen Jugendarbeitslosigkeitsrate näher an den anderen OECD-Ländern, weisen aber im Vergleich dazu doch auch in fast allen Jahren den zweitniedrigsten Wert neben der Bundesrepublik auf. Insgesamt bestätigen diese Daten die Vermutung, dass das duale Ausbildungssystem Friktionen in der Jugendphase des Erwerbslebens reduzieren kann und dadurch einen Beitrag zur Reduktion der relationalen Jugendarbeitslosigkeitsraten leisten kann. Die Heuristik einer lebenslaufsoziologischen Besonderheit dualer Ausbildungssysteme kann also durchaus auf einer eher makrosoziologischen Ebene als bestätigt angesehen werden. Es wird im Folgenden zu prüfen sein, ob dies auch für kleinteilige, prozessnähere Daten aufrecht erhalten werden kann. Bevor dies

Abbildung 1: Relative Jugendarbeitslosigkeit
(Jugendarbeitslosenrate/Arbeitslosenrate gesamt)



getan wird, soll noch etwas genauer auf institutionelle Differenzierungsdynamiken eingegangen werden, da sie in unmittelbarem Zusammenhang mit der Konstitution von Ungleichheit und ihrer Wahrnehmung relevant sind.

3 Duale Ausbildung und ihre Differenzierungsdynamik

Ungleichheit setzt sich immer zusammen aus Prozessen der vertikalen und horizontalen Differenzierung, die in unterschiedlichem Umfang als sozial legitim bzw. illegitim gelten. In modernen Gesellschaften gelten in der Regel Ungleichheiten, die nicht meritokratisch begründet werden können, als illegitimer als Formen der Ungleichheit, die durch Leistungen fundiert sein können. Das als meritokratisch angesehene Bildungssystem insgesamt hat deshalb an Gewicht für die Statuszuweisung in modernen Gesellschaften gewonnen, weil es weitgehend ohne Ansehen Personen nach schulischer Leistung differenziert, in der Regel in durch Noten und Abschlussformen klar vertikal geschichteter Form.³ Tendenziell konkurrieren hier alle

³ Inwieweit dabei schulische Leistungsunterschiede wirklich mit Differenzen in der Arbeitsleistung, also den gesellschaftlich produktiven Elementen der Sozialstruktur, korrespondieren, ist eine empirisch offene Frage. Stärker staatszentrierte Systeme mit mächtigen an Kollektivvertretungen orientierten Gewerkschaften und Professionen neigen dazu, eine enge Kopplung zwischen Bildungs-

Schüler, um in *einer* von allen Gesellschaftsmitgliedern anerkannten Rangordnung gruppiert zu werden.

Demgegenüber stellen berufliche Differenzierungen ein wesentliches Element der horizontalen Gliederung einer Gesellschaft dar. Zwar haben auch hier die Gesellschaftsmitglieder eine Vorstellung von vertikalen Prestigeunterschieden zwischen Berufen, die genauen Differenzen sind aber sehr viel ungenauer. Bereits Parsons hat auf die gesellschaftliche Funktionalität dieser Unschärfe hingewiesen, da sie Rangkämpfe zwischen Gesellschaftsmitgliedern reduziert. Für die Verteilung und Wahrnehmung sozialer Ungleichheit ist wichtig, dass in dualen Ausbildungen ein hoher Grad an horizontaler Differenzierung in Berufen institutionalisiert wird. Weiterhin ist wichtig, dass das hohe Prestige der Ausbildung dazu geführt hat, dass auch Abiturienten, die studieren könnten, eine duale Ausbildung wählen. Das duale System lenkt also gute Schüler vom Studium ab, oder anders formuliert, es zieht sehr gute Schüler an. Beide Elemente mildern den Druck einer nur vertikalen Schichtung des Bildungssystems.

Diese «vertikale Anomalie», d. h. die Tatsache, dass akademisch hochrangige Schüler (z. B. mit Abitur) eine scheinbar unterwertige Qualifikation in Form einer beruflichen Ausbildung anstreben, anstatt ein Studium aufzunehmen, hat Aufmerksamkeit in der empirischen Forschung gefunden. Rein quantitativ ist dieser «Umleitungseffekt» beachtlich. Die breit gefassten Studienanfängerquoten (Tertiär A im Sinne der OECD) 2006 lagen in Ländern mit dualer Ausbildung wie Deutschland mit 35% und in der Schweiz (trotz hoher Zahl ausländischer Studienanfänger) und Österreich mit 38 und 40% deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von 56% (OECD, 2008, 68). Befragungen zeigen, dass Abiturienten, die sich für eine Ausbildung entscheiden, sehr viel häufiger von einer Gleichheit der Berufschancen von Akademikern und Berufsqualifizierten ausgehen als Abiturienten, die sich zu einem Studium entschlossen haben (Wolter, Lenz und Laskowki, 2006). Sekundäranalysen der gleichen Daten unterstellen in der Sprache der Rational-choice-Theorie den Schülern eine andere Nutzenbewertung (Becker, 2000) bzw. ein divergentes Kostenbewusstsein (Becker und Hahn, 2007). In einer langen Zeitreihe belegen Mayer, Müller und Pollak (2007), dass die hohen schulischen Anforderungen von Ausbildungsträgern die soziale Ungleichheit bei Abiturzugängen reduziert haben, während gleichzeitig die Ungleichheiten im Hochschulzugang stärker konserviert wurden (vgl. die Simulation von Hillmert und Jacob, 2003).

Obwohl das duale System verblüffend widerständig ist, kommt es selbst aber von zwei Seiten unter Differenzierungsdruck, der das System einer breiten, eher horizontal denn vertikal gegliederten Mitte schwächt. Die Lehrstellenknappheit und die Reduktion unqualifizierter Tätigkeiten haben dazu geführt, dass immer mehr Jugendliche duale Ausbildungsplätze anstreben, die privatwirtschaftlich in diesem

Umfang aber nicht angeboten werden. Der Staat ist an dieser Stelle mit verschiedenen Programmen eingesprungen, die Jugendliche ausbilden bzw. vorbereiten sollen. Es wurden außerbetriebliche Ausbildungsplätze, sowie Berufsvorbereitungsjahre, Berufsgrundbildungsjahre, etc eingerichtet. Mehr als ein Drittel der in das berufliche Bildungssystem einmündenden Jugendlichen durchläuft inzwischen Teile dieses, in den minderen Bereichen als «Übergangssystem» bezeichneten, Bildungsbereiches, dessen Funktionalität umstritten ist, da es sich häufig nur um Warteschleifen handelt (Baethge, 2008). Jugendliche mit Migrationshintergrund, insbesondere Mädchen, landen besonders häufig in diesem Bereich (Granato, 2006). Die Ausdifferenzierung von derartigen Mischkonstruktionen aus Schule, staatlicher Beschäftigung und Ausbildung bewirkt eine Ausfransung des dualen Ausbildungssystems nach unten.

Gleichzeitig gerät das System der Berufsbildung auch durch den Trend der Bildungsexpansion unter zunehmenden Druck, da immer mehr Jugendliche eine Hochschulbildung anstreben, die Berufschancen immer mehr vom Niveau der jeweils erreichten Bildungsabschlüsse abhängen und das Lernen in der Praxis an Wert verliert. Nach einem Verlaufsmuster, das bereits seit Jahrzehnten in Frankreich (charakteristisch hierfür die Kombination von Berufsabitur und «alternierender» Ausbildung in der Praxis), in Italien und in Spanien zu beobachten ist, versuchen einige Firmen und Bundesländer auch in Deutschland, mit den sogenannten Berufsakademien einerseits den Bezug zur Berufspraxis zu erhalten, jedoch andererseits in der Berufsausbildung Abschlüsse des tertiären Sektors zu gewähren (Lutz, Caneiro und Steedman, 1996). Dies verursacht nun auch in Deutschland eine Ausdifferenzierung nach oben.

Im Folgenden soll etwas genauer auf die Ausdifferenzierungsprozesse des dualen Ausbildungssystems eingegangen werden. Da es sich bei Ausdifferenzierungen um einen komplexen Prozess mit großer Formenvielfalt handelt, soll im Artikel eher exemplarisch auf zwei Formen eingegangen werden. Zum einen auf außerbetriebliche Ausbildungen, die in Ostdeutschland eine besonders große Rolle gespielt haben. Unter den als «Ausfransung nach unten» bezeichneten Formen handelt es sich bei außerbetrieblichen Ausbildungen um höherwertige Angebote im Vergleich zu Formen, die eher Warteschleifen produzieren, da hierbei ein vollgültiges Zertifikat erworben werden kann. Diese Ausbildungsform, erbracht von sogenannten Bildungsträgern, war nach der deutschen Wiedervereinigung zunächst eine arbeitsmarktpolitische Reaktion auf transformationsbedingte Probleme bei der Versorgung mit Ausbildungsplätzen (Wiekert, 2007). Bei den Formen der Ausdifferenzierung nach oben zum anderen wird etwas genauer auf standardisierte Berufsakademien eingegangen, da hier – im Unterschied zu recht neuen Formen wie dem dualen Studium – bereits langjährige Erfahrungen vorliegen, die eine erste Abschätzung der Folgen dieses Systems ermöglichen.

4 Response durch Institutionenwandel

Ein Verständnis der institutionellen Dynamik des Systems beruflicher Bildung setzt auch eine grobe Vorstellung der Zuständigkeiten dieses Systems voraus. Wenn das föderale Bildungssystem in Deutschland als kompliziert gilt, so kann man die institutionelle Struktur der beruflichen Bildung sogar als noch komplizierter ansehen. Es gibt hier auch nach der Föderalismusreform stärker als in anderen Bildungsbereichen eine Kompetenz der Bundesregierung, die z. B. Ausbildungsordnungen zusammen mit Arbeitgebern, Gewerkschaften und Wissenschaft organisiert. Dies gilt ebenso für Teile der Arbeitsmarktpolitik, die Elemente von beruflicher Bildung umfassen kann. Die schulische Ebene befindet sich dagegen in der Zuständigkeit der Bundesländer, die hier auch eigene Wege gehen können. Im Bereich der beruflichen Bildung können also Initiativen zur institutionellen Veränderung sowohl von der Bundesregierung als auch von einzelnen Bundesländern ausgehen. Nach dieser kurzen institutionellen Verortung soll nun auf die Ausdifferenzierungen Berufsakademie und außerbetriebliche Ausbildung etwas genauer eingegangen werden.

4.1 Berufsakademien

Das interessanteste Experiment einer Ausdifferenzierung nach oben im dualen Ausbildungssystem stellen die Berufsakademien dar. Sie wurden 1974 in Baden-Württemberg, 1991 auch in Sachsen sowie 1998 in Thüringen eingeführt. Daneben gibt es in anderen Bundesländern teilweise nichttertiäre Mischformen unterschiedlicher Trägerschaften. Nach wie vor sind sie in der Bildungssoziologie selten thematisiert worden. „A further development in the diversification in the higher education sector has been largely overlooked in both the public debate and the relevant statistics. *Berufsakademien* or ‘colleges of advanced vocational studies’“ (Mayer, Müller und Pollak, 2007, 245). Die meisten Bundesländer beschreiten den Weg der Einführung von Berufsakademien nicht. (Vor allem Bayern versucht mit dem «dualen Studium» einen anderen Weg einzuschlagen.) Insgesamt gibt es 2006 29.000 Studierende an Berufsakademien, davon sind allein 21.000 in Baden-Württemberg. Zugangsvoraussetzung ist ein Abitur. Innerhalb eines dreijährigen Studiums wechselt man in einem festen Rhythmus zwischen einer vergüteten vertraglichen Arbeitsstelle in einem Ausbildungsbetrieb und dem Studium. Berufsakademien stellen also eine Mischung aus dualer Ausbildung und Hochschulstudium dar. Seit den 1990er Jahren sind sie in einigen Bundesländern als Teil des tertiären Bildungssektors anerkannt, gelten aber nicht als Hochschulen. Wie bei allen institutionellen Neuerungen, man denke nur z. B. an eingetragene gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften, gibt es bereits bei ihrer statistischen Erhebung aber auch bei der Vercodung Unklarheiten. So bewerten Becker und Hecken (2007, 106) eine Entscheidung für eine Berufsakademie bei Abiturienten als eine Entscheidung gegen ein Studium, während Mayer, Müller und Pollak (2007, 252) sie als einen Übergang zu einem tertiären Bildungsabschluss

betrachten. Für eine lebenslaufsoziologische Betrachtung wichtig erscheint uns, dass bei Berufsakademien – im Unterschied zu einigen Formen des dualen Studiums – reguläre Arbeitsstellen eingenommen werden, deren Verbindlichkeit für beide Seiten über ein Praktikum hinausreicht. International vergleichende Studien konnten zeigen, dass Ausbildungssysteme mit regulären Stellen unter Schülern und Eltern ein höheres Prestige genießen als Systeme mit alternierenden Praktikumsstellen (Green, Wolf und Leney, 1999).

Welche Argumente sprechen für Berufsakademien? Sie sind für die Bundesländer deutlich günstiger als andere Studienplätze. 1992 kostete beispielsweise die Ausbildung eines Absolventen einer Berufsakademie ca. 23 000 DM im Vergleich zu ca. 43 000 DM für einen Fachhochschulabsolventen bzw. ca. 120 000 DM für einen Universitätsabsolventen (Schmidt, 2002, 81). Die vergleichsweise niedrigen Kosten resultieren ähnlich wie bei der dualen Ausbildung aus einer Beteiligung der Arbeitgeber an der Ausbildung und damit auch an den Kosten.

Das Angebot einer Kombination von dualer Ausbildung und Studium spricht anscheinend gute Schüler an. D. h., die vertikale Anomalie, dass intellektuell begabte Schüler, die auch ein normales Studium ansteuern könnten, bewusst praxisnähere Formen bevorzugen, findet sich ebenfalls bei Berufsakademien. Dieser Effekt zeigt sich auch über die Zeit. Zu Beginn der 1990er Jahre waren die Schulnoten von Interessenten von Berufsakademien noch schlechter (ähnlich wie die von Interessenten von Fachhochschulen) als die von Abiturienten, die ein Universitätsstudium anstrebten (Zabeck und Zimmermann, 1995). Zehn Jahre später liegen bei den 4 730 Abiturienten in Baden-Württemberg, die im Rahmen der TOSCA-Studie befragt wurden, die kognitiven Leistungen der Schüler, die sich für ein Studium an einer Berufsakademie interessieren, höher als die von denjenigen, die sich um ein Fachhochschulstudium bemühen. Zwei Jahre nach dem Abitur rangieren die kognitiven Testergebnisse der Studenten der Berufsakademie aufgrund der größeren Selektivität des Zugangs zur Berufsakademie sogar über denen der Universitätsstudenten (Trautwein et al., 2006).

Untersuchungen zeigen, dass insbesondere Bildungsaufsteiger, also junge Erwachsene, deren Eltern seltener über ein Abitur verfügen, das Studium an einer Berufsakademie bevorzugen (ebd.; Maaz, 2006). Mit Bourdieu könnte man sagen, dass diese Gruppen in niedrigere Hochschulformen abgedrängt werden. Aus Sicht der jungen Erwachsenen und Eltern, die die Entscheidungen treffen, kann man adäquaterweise auch die Interpretation vornehmen, dass mit diesen Formen Bildungsaufsteigern bequeme und attraktive Pfade zur Verbesserung der Humankapitalausstattung in der Intergenerationenabfolge geboten werden. Die für Deutschland überdurchschnittlichen Abiturienten- und Absolventenquoten in Baden-Württemberg (Avenarius et al., 2003, 216) unterstützen diese Interpretation,

bei der man von einem positiven Effekt von zusätzlichen tertiären Angeboten für die Bildungsexpansion ausgehen kann.⁴

Aus lebenslaufsoziologischer Sicht ist weiterhin auffällig, dass sich der Übergang zwischen Bildung und Beruf bei den Absolventen einer Berufsakademie reibungsloser vollzieht als dies sonst beim Übergang von der Hochschule in den Beruf der Fall ist. Ähnlich wie bei der dualen Ausbildung wirkt sich der Brückenstatus friktionsreduzierend auf den Übergang aus. Anfang der 1990er Jahre waren zwei Jahre nach dem Abschluss noch ca. 50% der Berufsakademie-Absolventen in den Fächergruppen Technik und Wirtschaft im Ausbildungsbetrieb, auch die seltener übernommenen Absolventen der Fachrichtung Sozialwesen fanden relativ schnell eine Stelle. Nur 12% der Berufsakademie-Absolventen haben in den ersten fünf Jahren nach dem Studium Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit gemacht im Vergleich zu 17% der Universitäts- und Fachhochschulabsolventen (Zabeck und Zimmermann, 1995). Von den Absolventen einer Berufsakademie in Baden-Württemberg im Jahr 2001 blieben 68% im Ausbildungsbetrieb (84% hatten ein Vertragsangebot ihres Ausbildungsbetriebes erhalten), lediglich 2% waren im Herbst des Abschlussjahres arbeitssuchend (Hillmert und Kröhnert, 2003, 208). Die sonst bei Abiturienten mit dualer Ausbildung zu findende Kombination mehrerer Bildungsabschlüsse findet sich bei den Absolventen von Berufsakademien seltener (Hortsch, 2006).

Welche Argumente sprechen gegen Berufsakademien? Gegen Berufsakademien spricht ihr geringer wissenschaftlicher Anspruch. Hier findet kaum Forschung statt, das Lehrpersonal besteht überwiegend aus beruflichen Praktikern und Dozenten anderer Bildungsträger. Mitte der 1980er Jahre wurden nur 12% der Lehre von hauptamtlichen Kräften erbracht, dieser Anteil stieg bis zu den 1990er Jahren auf 20% und ist seither nicht weiter erhöht worden (Zabeck und Zimmermann, 1995; Schmidt, 2002). Der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom Jahr 1995, der den Berufsakademien in Baden-Württemberg und Sachsen eine Wertigkeit des tertiären Bildungssektors zubilligt, u. a. wenn 40% der Lehrleistung durch hauptamtliche Kräfte erbracht würden, wurde von den diese Berufsakademien betreibenden Ländern nicht umgesetzt (Saalbach, 2002; vgl. Sennekamp, 2000; Göhringer, 1999).⁵ Wissenschaftlich handelt es sich also bei Berufsakademien um ein «parasitäres» System, das wissenschaftliches Wissen fast vollständig importieren muss, aber auch im Bereich der Lehre in nicht unerheblichem Masse die Arbeitskraft von Universitäts- und Fachhochschulbeschäftigte in Anspruch nehmen muss. Der Begriff der tertiären Bildung wird dadurch verwässert. Mit Blick z. B. auf amerikanische Community Colleges könnte man aber sagen, dass dies eher die internationale Regel, als ihre

4 Auch in Sachsen, dem einzigen neuen Bundesland mit einem breiter ausgebauten System an Berufsakademien, ist die Abiturientenquote im Vergleich zu anderen ostdeutschen Bundesländern überdurchschnittlich.

5 Die nicht für den tertiären Bildungssektor anerkannten Berufsakademien Niedersachsens weisen eine noch geringere Quote in Höhe von 8% der durch Hauptamtliche geleisteten Lehre auf (Freitag, 2003, 79).

Ausnahme ist. Den relevanten Beteiligten ist der geringere Wissenschaftsgrad von Berufsakademien bekannt. Aus niedersächsischen Evaluationen wissen wir, dass Unternehmen, Dozenten und Absolventen übereinstimmend diese Lehrform als nur schwach wissenschaftsbezogen einschätzen (Freitag, 2003, 132). Untersuchungen in Baden-Württemberg zeigen, dass Studierende von Berufsakademien ein naives, weniger reflektiertes Wissensverständnis aufweisen als Universitätsstudenten (Zabeck und Zimmermann, 1995). Der in Deutschland zu findende Widerstand der Standesinteressenten an Universitäten und Fachhochschulen gegen die billigere Konkurrenz ist also nicht ganz unbegründet.

Ein zweiter Einwand gegen die derzeitigen Berufsakademien ist eher ein pragmatischer: Bisher gibt es kaum horizontale Vielfalt in den inhaltlichen Programmen. In der Mitte des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts liegt die Anzahl der an Berufsakademien studierenden Menschen bei 2,2% mit steigender Tendenz. Von den ca. 680 Studiengängen sind aber über die Hälfte wirtschaftswissenschaftlicher Ausrichtung (Becker, 2006, 17). In Baden-Württemberg gibt es daneben fast nur technische und sozialpädagogische Ausrichtungen.

Es kann ein erstes Ergebnis zu Ausdifferenzierungen des dualen Systems festgehalten werden. Berufsakademien scheinen erfolgreiche Institutionen zu sein, die ein Ausbluten der dualen Ausbildung von der Spalte her mildern. Anscheinend gelingt es ihnen, auf einer «höheren» Ebene die Vorteile eines Brückenstatus für die Festigung von friktionsarmen Übergangsstrukturen zu gewährleisten. Zu konstatieren bleibt aber auch, dass Berufsakademien dem Trend einer Zunahme von tertiärer Bildung ohne wissenschaftlichen Innovationsanspruch folgen.

4.2 Außerbetriebliche Ausbildungen

Wir möchten uns nun der Ausdifferenzierung von unten zuwenden, und hier insbesondere der außerbetrieblichen Ausbildung. Rein schulische Berufsausbildung ist in Deutschland im Unterschied zu den meisten europäischen Ländern minoritär. Überwiegend für junge Frauen und «Frauenberufe» konzipierte Berufsfachschulen existieren seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts und umfassen mit ca. 213 000 neu Auszubildenden weniger als die Hälfte der dual neu Auszubildenden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 96; vgl. Feller, 2002). Neu als Ausdifferenzierungen von unten sind seit den 1970er Jahren «Warteschleifen» wie das Berufsvorbereitungsjahr und das Berufsgrundbildungsjahr, die schulische Berufsausbildungselemente gestärkt haben. Quantitativ bedeutsam wurde schulische Berufsbildung v.a. nach der Wende, da nun auch zunehmend Berufe des dualen Ausbildungssystems außerbetrieblich schulisch gelehrt wurden, auf denen im Folgenden der Fokus liegt. 2005 gab es 152 000 außerbetriebliche Lehrstellen, davon allein 102 000 in Ostdeutschland (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2006). Außerbetriebliche Ausbildung ist in Deutschland immer umstritten gewesen. 1996 hat man durch eine Differenzierung versucht darauf einzugehen. In der einen Form, z. B. häufig in Bran-

denburg praktiziert, erfolgt die Ausbildung primär in der Schule: «außerbetrieblich schulisch». In der anderen Form, z. B. häufig in Sachsen-Anhalt praktiziert, wird mindestens die Hälfte der Ausbildungszeit an einem Praktikumsbetrieb verbracht: «außerbetrieblich betriebsnah». (Es sei hier allerdings darauf hingewiesen, dass ein derartiger Praktikumsbetrieb zwar stärker praktische Ansprüche geltend machen wird als die Schule, dass aber eine vertragliche Verbindlichkeit nur eingeschränkt vorhanden ist. Lebenslaufsoziologisch würde man hier also eine Zwischenform zwischen reinschulischer Berufsausbildung und betrieblicher dualer Ausbildung vermuten.) Aufgrund seines Experimentalcharakters interessant ist das Programm JUMP. Dieses EU-angetriebene Programm hat 1999 auch in hohem Umfang 27 000 Jugendliche zusätzlich in einer außerbetrieblichen Ausbildung platziert. Aufgrund u. a. der hohen Kosten dieses Programmbestandteils wurden danach sehr schnell diese Bestandteile des JUMP-Programms reduziert. Zu JUMP gab es eine relativ umfangreiche Begleitforschung.

Obwohl hier von einer Ausdifferenzierung nach unten gesprochen wird, kann man dies nicht unbedingt bezüglich der schulischen Eingangsqualifikation bei der außerbetrieblichen Ausbildung annehmen. Es könnte sein, dass stärker schulisch organisierte außerbetriebliche Ausbildungen eher schulaffine Jugendliche in höherem Maß anziehen als duale Ausbildungen. Bei JUMP verfügten über die Hälfte der Auszubildenden über Abschlüsse höherwertiger Schulen, also Mittlere Reife bzw. Abitur (Dornette und Jacob, 2006, 29). Sondereffekte des Sofortprogramms JUMP könnten hier aber verzerrend gewirkt haben. Zur Einschätzung der Effekte von außerbetrieblichen Ausbildungen wurde der Datensatz «ostmobil» des Zentrums für Sozialforschung Halle (zsh) verwendet. Dabei handelt es sich um ein Panel ostdeutscher Jugendlicher der Geburtsjahrgänge 1980 bis 1985 mit drei Befragungszeitpunkten von 2002 bis 2006. Einbezogen wurden Jugendliche, die zum Schulabschluss an ihrem Heimatort erreichbar waren. Im Datensatz sind die Bildungs- und Erwerbsbiografien der Jugendlichen vom Abschluss der allgemein bildenden Schule an monatsgenau erfasst. Für die vorliegende Untersuchung konnten 5 525 Fälle mit Berufsausbildung genutzt werden, für die Angaben zu Schulabschluss, zur Ausbildungseinrichtung und gegebenenfalls zur Ausbildungsförderung vorlagen, für die Sequenzmusteranalyse davon nur die bis 1983 Geborenen mit mehr als 19 Monaten erfassstem Verlauf nach erfolgreicher Berufsausbildung. Anhand des ostmobil-Datensatzes soll geprüft werden, ob auch hier ein hohes schulisches Eingangsniveau bei außerbetrieblichen Ausbildungen im Vergleich zu betrieblich dualen Ausbildungen feststellbar ist.

Tabelle 1 zeigt, dass das Bildungsniveau von außerbetrieblich Ausgebildeten breit streut: von Jugendlichen ohne Schulabschluss bis zu Abiturienten. Im Vergleich zu betrieblich dual ausgebildeten Jugendlichen ist allerdings ein deutlich niedrigeres Bildungsniveau festzustellen. Die Hypothese einer höheren schulischen Eingangsqualifikation bei außerbetrieblich Ausgebildeten kann also nicht bestätigt werden.

Tabelle 1: Schulische Qualifikation zu Beginn der Ausbildung, in Prozent und absoluten Zahlen

| Schulabschluss | Ausbildungsart | |
|---------------------|------------------------------|------------------|
| | Außerbetriebliche Ausbildung | Duale Ausbildung |
| Kein Abschluss | 5,9% (34) | 1,4% (71) |
| Hauptschulabschluss | 31,7% (182) | 17% (841) |
| Realschulabschluss | 52,4% (301) | 68,6% (3394) |
| Abitur | 7,7% (44) | 12,1% (598) |
| Anderer Abschluss | 2,3% (13) | 0,9% (44) |
| Total | 100% (574) | 100% (4948) |

Quelle: ostmobil 2006, eigene Berechnungen

80% der betrieblich dual Ausgebildeten verfügen über einen Realschulabschluss bzw. über Abitur gegenüber 60% der außerbetrieblich Ausgebildeten. Jugendliche und junge Erwachsene ohne Schulabschluss oder nur mit einem Hauptschulabschluss stellen 38% der außerbetrieblich Ausgebildeten gegenüber 18% im betrieblich dualen System, sie müssen also häufiger mit diesen Ausbildungsplätzen vorlieb nehmen. Dass außerbetriebliche Ausbildungen von den Jugendlichen eher als zweitbeste Alternative angesehen werden, sieht man auch daran, dass den Daten des ostmobils zufolge vor der Ausbildung häufiger Umwege in Kauf genommen werden mussten. Vor der außerbetrieblichen Ausbildung waren 16% in einem Berufsvorbereitungsjahr und 13% waren arbeitslos.

Wie sieht es nach der Ausbildung aus? Nach lebenslaufsoziologischen Annahmen würde man vermuten, dass die friktionale Arbeitslosigkeit nach einer außerbetrieblich schulischen Ausbildung höher liegt als nach einer dualen. Unklar ist, ob sich auch die Raten der Übergangsarbeitslosigkeit zwischen außerbetrieblichen schulischen Formen im Vergleich zu außerbetrieblichen Praktikumsbetriebsformen unterscheiden.

Einer Untersuchung des BIBB zufolge lag die Arbeitslosenrate bei außerbetrieblich ausgebildeten Jugendlichen in Ostdeutschland, die ihre Ausbildung 1991 begonnen hatten, im Dezember 1995 bei 23% im Vergleich zu 8% bei den betrieblich dual Ausgebildeten dieser Kohorte (Ulrich, 2002, 11). Es ist unklar, inwieweit die besondere Situation der hohen Auflösungs- und Gründungsdynamik von Betrieben in der Wendezzeit zu diesem Befund beigetragen hat. Eine BIBB-Untersuchung aus dem Jahr 1999/2000 kommt allerdings zu ähnlich deutlichen Unterschieden. Danach waren 49% der außerbetrieblich Ausgebildeten direkt im Anschluss an ihre

Ausbildung arbeitslos, gegenüber 15% der betrieblich Ausgebildeten. Ein halbes bis ein ganzes Jahr nach Abschluss der Ausbildung sind noch immer 36% der außerbetrieblich Ausgebildeten arbeitslos gegenüber 8% der betrieblich Ausgebildeten (Granato und Dorau, 2006, 174). Da in diese Werte auch aufgrund der starken Konzentrierung von außerbetrieblichen Ausbildungen in Ostdeutschland regionale Arbeitsungleichgewichte eingehen, sollen auch anhand der Daten der regional homogeneren Stichprobe ostmobil Differenzen zwischen außerbetrieblicher und betrieblicher Ausbildung geprüft werden.

Tabelle 2: Erwerbsverlauf im Anschluss an eine erfolgreich abgeschlossene Ausbildung, in Prozent und absoluten Zahlen

| Verlaufstyp | Ausbildungsvertrag | | Gesamt |
|---------------------------|--------------------|-------------|--------|
| | außerbetrieblich | betrieblich | |
| Erfolgreicher Einstieg | 24,5 (35) | 41,5 (414) | 39,4 |
| Arbeitslosigkeit/ | 40,6 (58) | 18,0 (179) | 20,8 |
| Gescheiterter Einstieg | | | |
| Nichterwerbsphase | 16,1 (23) | 26,8 (267) | 25,4 |
| zweite Ausbildung/Studium | 18,9 (27) | 13,7 (137) | 14,4 |
| Total | 100,0 (143) | 100,0 (997) | 100,0 |

Quelle: ostmobil 2006, eigene Berechnungen; im Median sind 32 Monate Verlauf nach der Ausbildung erfasst; grafische Darstellung der Verlaufstypen unter www.soziologie.uni-halle.de/sackmann/sequenzen

Tabelle 2 zeigt, dass es große Unterschiede zwischen außerbetrieblich und betrieblich Ausgebildeten gibt in Bezug auf die Situation nach der Ausbildung. Um den Erfolg der Arbeitsmarkteinsteige angesichts häufiger Wechsel zwischen Beschäftigung, Arbeitslosigkeit und anderen Status zu Beginn des Berufslebens zu beurteilen, wurden die Erwerbsverläufe von Berufsausbildungs-Absolventen mittels Optimal Matching klassifiziert. Bei diesem Verfahren, mit dem sich die monatsgenauen Verlaufsmuster ganzheitlich analysieren lassen, konnten nach einer Clusterung vier typische Einstiegsmuster identifiziert und jede Sequenz einem dieser Verlaufstypen zugeordnet werden. Bei der Verteilung dieser Typen offenbaren sich deutliche Unterschiede nach der Art der erfolgreich abgeschlossenen Berufsausbildung. Betrieblich Ausgebildete erleben zu 41% einen erfolgreichen Erwerbseinstieg, meist ohne oder mit nur kurzfristiger Arbeitslosigkeit (grafische Darstellung der Verlaufstypen unter www.soziologie.uni-halle.de/sackmann/sequenzen). Weitere 27% gehören zu einem Verlaufstyp, der durch eine längere Nichterwerbsphase gekennzeichnet ist und ebenfalls zum größeren Teil unproblematisch ist. Anders die Absolventen einer außerbetrieblichen Ausbildung: hier entfallen 41% auf den Typ «Arbeitslosigkeit», bei dem entweder direkt im Anschluss an die Ausbildung oder nach kurzer Beschäftigung überwiegend Langzeitarbeitslosigkeit auftritt. Nur 24% der außerbetrieblich Ausgebildeten schaffen einen mehr oder weniger «glatten» Einstieg in Beschäftigung. Dagegen sind

etwa 4 von 10 außerbetrieblichen Absolventen zunächst gescheitert und damit der Gefahr dauerhafter Arbeitsmarktbenachteiligung ausgesetzt; unter den betrieblich Ausgebildeten betrifft dies weniger als 2 von 10.

In einer anderen ostdeutschen Untersuchung, bei der unterschiedliche Formen der außerbetrieblichen Ausbildung gegeneinander evaluiert wurden, zeigte sich, dass sich die Effekte von schulischen außerbetrieblichen Ausbildungen und außerbetrieblichen Ausbildungen mit einem alternierenden Praktikumsbetrieb («betriebsnahe außerschulische Ausbildung») kaum unterscheiden (Berger, 2006). Ein halbes Jahr nach dem Ausbildungsende sind 37% der schulisch außerbetrieblich Ausgebildeten arbeitslos im Vergleich zu 39% bei den «betriebsnah» Ausgebildeten.

Die bisher durchgeführten Untersuchungen zu den Effekten einer außerbetrieblichen Ausbildung kommen relativ eindeutig zu dem Ergebnis, dass sie im Übergang vom Bildungs- in das Berufssystem mehr Probleme aufweisen im Versuch, jungen Erwachsene frictionslos Wege in Beschäftigung zu ermöglichen.

5 Diskussion der Ergebnisse

Abschließend sollen die Ergebnisse noch einmal in einen weiteren Kontext gestellt werden. In Bezug auf die Heuristik eines Challenge-Response-Modells kann man sagen, dass es in den letzten zwei Jahrzehnten zwei Herausforderungen für die Berufsausbildung in Deutschland gab: Oben führt die Bildungsexpansion immer mehr Jugendliche zu einem Studium, unten bewirkt ein Mangel an Ausbildungsplätzen in einem Umfeld hoher struktureller Arbeitslosigkeit erhöhte Konkurrenz. Beide Bewegungen können durchaus als indirekte Folgen von globalen Verschiebungen der Qualifikationsstruktur in den OECD-Ländern gesehen werden. Seit den 1990er Jahren ist international eine Beschleunigung der Teilnahme an tertiären Ausbildungsgängen festzustellen. Gleichzeitig nehmen die Arbeitsmarktchancen von nicht berufsfachlich qualifizierten Arbeitskräften in den OECD-Ländern ab.

Der Response in den Bundesländern auf diese Herausforderungen an das berufliche Bildungssystem war sehr unterschiedlich. In Baden-Württemberg gab es primär den Versuch, das Prinzip der dualen Ausbildung in den Bereich der tertiären Bildung hinein zu verlängern. Berufsakademien und berufliche Gymnasien waren hier die Instrumente, um duale Ausbildung auf ein höheres Niveau zu heben. Zusätzlich zu den 245 000 Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen studierten in Baden-Württemberg 21 000 junge Erwachsene an Berufsakademien. Den umgekehrten Schritt hat Brandenburg am weitesten verfolgt. Hier wurde das Prinzip der schulischen Ausbildung in die Berufsausbildung hinein ausgedehnt. Hier finden wir die meisten außerbetrieblichen Ausbildungen. Zusätzlich zu den 34 000 betrieblichen Ausbildungsplätzen wurden in Brandenburg 17 000 außerbetriebliche Ausbildungsplätze eingerichtet (BMBF, 2007, 141). Im internationalen Vergleich

könnte man sagen, dass Brandenburg einen Weg wählt, der im Sinne der Theorie der Pfadabhängigkeit auf eine Reduktion des deutschen Sonderpfades hinausläuft, während Baden-Württemberg den Sonderpfad stärkt. Brandenburg nähert sich durch die vorangetriebene Verschulung der beruflichen Bildung dem internationalen Mainstream an, während Baden-Württemberg mit der Einführung dualer Systeme im tertiären Bildungsbereich die Besonderheit des deutschen Bildungswesens von der Sekundarstufe II auf den tertiären Bereich ausdehnt. Beide Bundesländer reagieren also auf die Herausforderungen der Globalisierung an das Bildungswesen, indem sie auf die Bildungsexpansion und das Wegfallen unqualifizierter Tätigkeiten mit institutionellen Ausdifferenzierungen reagieren. Ihr Response unterscheidet sich aber insofern als Brandenburg die Impulse der Globalisierung auch im Response aufgreift, während Baden-Württemberg dagegen eher in der Reaktion die Besonderheit verstärkt. Globalisierung gibt als Strukturbedingung also eine Herausforderung, ohne dass die Antwort darauf vordeterminiert würde, Eigenlogiken können hierbei verfolgt werden.

Mit Bezug auf die lebenslaufsoziologische Annahme von spezifischen Vorteilen des dualen Ausbildungssystems als Brückenstatus zeigt sich, dass diese Annahme empirisch auf verschiedenen Ebenen bestätigt wird. Ein Brückenstatus mit zwei Lernorten und einer vertraglichen Regelung mit dem Ausbildungsbetrieb reduziert Übergangsarbeitslosigkeit und Friktionen. Dies gilt sowohl für senkende Effekte auf die relationale Jugendarbeitslosigkeit insgesamt, als aber auch in eher mikrosozialen Kontexten. Berufsakademien produzieren trotz ihres niedrigeren akademischen Niveaus geringere friktionale Arbeitslosigkeit als der Erwerbseinstieg nach einem Fachhochschul- oder Universitätsstudium, ebenso wie duale Ausbildungen weniger Übergangsarbeitslosigkeit produzieren als außerbetriebliche Ausbildungen. Praktikumsbetriebe ohne feste wechselseitige Vertragsbindung stellen diesbezüglich kein vollständiges funktionales Äquivalent zu betrieblichen Ausbildungsplätzen dar, so zumindest die Ergebnisse von Vergleichen der Wirkung verschiedener Formen von außerbetrieblicher Ausbildung. Quer zu den Bildungsniveaus sekundärer und tertiärer Bildung entwickeln vertragsbasierte duale Konstruktionen u. a. aufgrund der Effizienz ihrer Übergangsstrukturen Sogwirkungen, die sie auch für leistungsstärkere Schüler attraktiv machen, insbesondere, wenn sie aus bildungsferneren Elternhäusern stammen. In der Summe bewirken starke duale Systeme im Sekundarbereich eine Verlangsamung des internationalen Trends zur Bildungsexpansion. Die Entwicklung in Bundesländern mit einem umfangreichen dualen System auf tertiärer Ebene, wie z. B. in Baden-Württemberg und Sachsen, gibt aber Hinweise darauf, dass durch eine Stärkung dualer Elemente auf höheren Bildungsebenen die Bildungsexpansion beschleunigt werden kann.

Hat also das berufliche Ausbildungssystem den durch Globalisierung induzierten Trend zu einer Zunahme der Ungleichheit reduziert? Die Antwort auf diese Frage hat zwei Komponenten, eine institutionelle und eine quantitative. Institutionell

hat das berufliche Bildungssystem den Trend eindeutig moderiert, indem Ausdifferenzierungen nach oben und nach unten vorgenommen wurden, die sowohl einer Angleichung an den internationalen Pfad als auch den Versuch der Fortführung eines Sonderpfades entsprachen. Letzteres war praktisch grosso modo erfolgreicher. Die Möglichkeit institutionell innovativer Lösungen war also vorhanden.

Rein quantitativ, von der Anzahl der geschaffenen Gelegenheitsstrukturen, zeigt sich allerdings ein ungleichheitsverstärkender Effekt des dualen Systems im Globalisierungsfeld: Wir beginnen mit «der Mitte» selbst, den dualen Ausbildungsplätzen. Ihre Zahl hat sich in den alten Bundesländern von 1,7 Millionen im Jahr 1980 auf 1,2 Millionen im Jahr 1996 reduziert. In diesem Jahr erreichte die Zahl ein Minimum. Seither steigt sie wieder leicht an, verbleibt aber bei gerundeten 1,2 Millionen. In Gesamtdeutschland ist zwischen 1991 und 2006 ein relativ konstanter Stand von 1,6 Millionen Auszubildenden zu verzeichnen (Statistisches Bundesamt, 2007, 13). Durch institutionelle Innovationen wurde dieses System im oberen Bereich der tertiären Bildung in Form von Berufsakademien um 29 000 Plätze (Stand 2006) ergänzt (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2007, 13). Im unteren Bereich des Systems der sekundären Bildung kamen durch Neuerungen in Form von außerbetrieblichen Ausbildungen 152 000 Plätze (Stand 2005) hinzu (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2006). Wenn man unter einem Wandel einer Sozialstruktur auch den Wandel von Gelegenheitsstrukturen versteht, und davon ausgeht, dass ein Wandel der Bildungsangebote einen Wandel des Qualitätsniveaus der Erwerbsarbeitsplätze mitinduziert, dann kann man konstatieren, dass die Verschiebung der Angebotsstruktur der beruflichen Bildung in Deutschland den Trend zu einer «schrumpfenden Mitte» nicht aufgehalten, sondern eher verstärkt hat. Nicht nur der Kernbestand der Ausbildungsplätze für Facharbeiter und -angestellte nahm ab, auch der Ausbau innovativer Ergänzungen vollzog sich sehr viel umfangreicher im unteren als im oberen Bereich.

6 Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). 2008. *Bildung in Deutschland 2008*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Avenarius, Hermann et al. 2003. *Bildungsbericht für Deutschland*. Opladen: Leske und Budrich.
- Baethge, Martin. 2006. Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *SOFI-Mitteilungen*, 34: 13–27.
- Baethge, Martin. 2008. «Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts.» In Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek: Rororo.
- Becker, Andreas. 2006. *Duale Studiengänge*. Frankfurt a.M.: IG Metall.
- Becker, Rolf. 2000. Determinanten der Studierbereitschaft in Ostdeutschland. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 33(2): 261–276.

- Becker, Rolf und Anna Etta Hecken. 2007. Studium oder Berufsausbildung? *Zeitschrift für Soziologie*, 36(2): 100–117.
- Berger, Klaus. 2006. *Evaluierung der Bund-Länder-Ausbildungsprogramme Ost – Erwerbs situation der Programmabsolventinnen und Absolventen ein halbes Jahr nach Ausbildungsabschluss*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- BMF. (Hrsg.). 2007. *Berufsbildungsbericht 2007*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bundesinstitut für Berufsbildung. 2006. Entwicklung der außerbetrieblichen Ausbildung sowie Gesamtentwicklung in den Ausbildungsbereichen. 31.3.2008 (<http://www.bibb.de/de/27259.htm>).
- Bundesinstitut für Berufsbildung. 2007. AusbildungPlus – Jahresbericht 2006 – Ausführliche Fassung. 2.4.2008 (http://www.ausbildungplus.de/lehre/info_zq/qutrends/51.html).
- Chauvel, Louis. 2006. *Les classes moyennes à la dérive*. Paris: Seuil.
- Deeg, Richard. 2001. *Institutional change and the uses and limits of the concept of path dependency: the case of German finance*. MPIFG discussion paper 01/6. Köln: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung.
- de Nèye, Dorothée, Marion Reiser und Kai-Uwe Schnapp. (Hrsg.). 2007. *Herausforderung – Akteur – Reaktion*. Baden-Baden: Nomos.
- Dornette, Johanna und Marita Jacob. 2006. *Zielgruppenerreichung und Teilnehmerstruktur des Jugendsofortprogramms JUMP*. IAB Forschungsbericht 16/2006. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Feller, Gisela. 2002. «Leistungen und Defizite der Berufsfachschule als Bildungsgang mit Berufsabschluss.» In Matthias Wingens und Reinhold Sackmann (Hrsg.), *Bildung und Beruf*. Weinheim: Juventa.
- Freitag, Claudia. 2003. *Evaluation von Praxisanforderungen und anwendungsorientierten Studienprofilen*. Münster: Lit.
- Gernandt, Johannes und Friedhelm Pfeiffer. 2007. *Rising Wage Inequality in Germany*. ZEW Discussion Paper No. 06-019. Mannheim: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung.
- Göhringer, Axel. (Hrsg.). 1999. *Wir machen Zukunft. Berufsakademie Karlsruhe 1979–1999*. Karlsruhe: Berufsakademie.
- Grabka, Markus M. und Joachim R. Frick. 2008. Schrumpfende Mittelschicht – Anzeichen einer dauerhaften Polarisierung der verfügbaren Einkommen? *DIW Wochenbericht*, 75(10): 101–108.
- Granato, Mona. 2006. «Junge Frauen mit Migrationshintergrund – wenig Aussichten auf eine berufliche Ausbildung?» In Mona Granato und Ulrich Degen (Hrsg.), *Berufliche Bildung von Frauen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Granato, Mona und Ralf Dorau. 2006. «Junge Frauen und Männer an der zweiten Schwelle – ein Vergleich dualer Ausbildungsbabsolventen.» In Mona Granato und Ulrich Degen (Hrsg.), *Berufliche Bildung von Frauen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Green, Andy, Alison Wolf, and Tom Leney. 1999. *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*. London: Institute of Education University of London.
- Hall, Peter A. und David Soskice. (eds.). 2001. *Varieties of capitalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Heidenreich, Martin. 1997. «Arbeit und Management in den westeuropäischen Kommunikationsgesellschaften.» In Stefan Hradil und Stefan Immerfall (Hrsg.), *Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Hillmert, Steffen und Marita Jacob. 2003. Social Inequality in Higher Education. Is Vocational Training a Pathway Leading to or Away from University? *European Sociological Review*, 19(3), 319–334.
- Hillmert, Steffen und Steffen Kröhnert. 2003. Differenzierung und Erfolg tertiärer Ausbildungen: die Berufsakademie im Vergleich. *Zeitschrift für Personalforschung*, 17(2), 195–214.

- Hortsch, Hanno. (Hrsg.). 2006. *Die Neigung von Studenten und Absolventen der Berufsakademie Sachsen zur Aufnahme eines weiteren Studiums*. Dresden: TU Dresden.
- Hradil, Stefan. 2008. «Wachsende Einkommensungleichheiten und was wir dagegen tun können: Eine Aktualisierung der Theorie Simon Kuznets'». In Michael Bayer, Gabriele Mordt, Sylvia Terpe und Martin Winter (Hrsg.), *Transnationale Ungleichheitsforschung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Jessop, Bob. 2003. The future of the state in an era of globalization. *Internationale Politik und Gesellschaft*, 9(3): 30–46.
- Kerschensteiner, Georg. [1901] 1966. «Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend.» In Georg Kerschensteiner, *Berufsbildung und Berufsschule*. Ausgewählte pädagogische Schriften. Bd. 1. Paderborn: Schöningh.
- Kerschensteiner, Georg. [1904] 1966. «Berufs- oder Allgemeinbildung?» In Georg Kerschensteiner, *Berufsbildung und Berufsschule*. Ausgewählte pädagogische Schriften. Bd. 1. Paderborn: Schöningh.
- Lutz, Burkart, Roberto Carneiro et Hilary Steedman. 1996. «Rapport des examinateurs.» In OECD (éd.), *Examens des politiques nationales d'éducation – France*. Paris: OECD.
- Maaz, Kai, 2006. *Soziale Herkunft und Hochschulzugang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayer, Karl Ulrich, Walter Müller and Reinhard Pollak. 2007. “Germany: Institutional Change and Inequalities of Access in Higher Education.” In Yossi Shavit, Richard Arum and Adam Gamoran (eds.), *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press.
- Münch, Richard und Tina Guenther. 2005. «Der Markt in der Organisation.» In Paul Windolf (Hrsg.), *Finanzmarkt-Kapitalismus*. Sonderheft 45 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.
- OECD. 2008. *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- Pateau, Jacques. 1999. *Die seltsame Alchemie in der Zusammenarbeit von Deutschen und Franzosen*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Saalbach, Klaus-Peter. 2002. *Die Stellung der Berufsakademien als Institutionen des Tertiären Bereiches zwischen Dualem System und Hochschulausbildung*. Marburg: Görlich & Weiershäuser.
- Sackmann, Reinholt. 2001. Age and Labour Market Chances in International Comparison. *European Sociological Review*, 17(4): 373–389.
- Sackmann, Reinholt und Matthias Wingens. 2003. “From Transitions to Trajectories: Sequence Types.” In Walter R. Heinz and Victor W. Marshall (eds.), *The Life Course: Sequences, Institutions and Interrelations*. New York: Aldine de Gruyter.
- Schmidt, Siegfried H.. 2002. Umfang und Bedeutung dualer Bildungssysteme unter besonderer Berücksichtigung der Berufsakademien. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 24(4), 68–90.
- Sennekamp, Winfried. 2000. «Evaluation der Lehre im Ausbildungsbereich Sozialwesen der Berufsakademie Villingen-Schwenningen.» In Rudolf Ringwald (Hrsg.), *25 Jahre Lehre an der Berufsakademie Villingen-Schwenningen*. Tuningen: Günter Albert Ulmer.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). 2007. *Fachserie 11 Reihe 3, Berufliche Bildung, Berichtszeitraum 2006*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stender, Jörg. 2006. *Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Teil 2: Reformansätze in der beruflichen Bildung*. Stuttgart: S. Hirzel Verlag.
- Trautwein, Ulrich, Kai Maaz, Oliver Lüdtke, Gabriel Nagy, Nicole Husemann, Rainer Watermann und Olaf Köller. 2006. Studieren an der Berufsakademie oder an der Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 393–412.
- Ulrich, Joachim Gerd. 2002. «Benachteiligung» – ein schillernder Begriff? Stigmatisierung im Bereich der außerbetrieblichen Lehrlingsausbildung. Vortrag beim 4. BIBB Fachkongress 2002, Forum 9:

- Benachteiligung in der Bildungsgesellschaft – Perspektiven für die berufliche Förderung. 2.4.2008 (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/pr_pr-material_2002_fachkongress_forum9.pdf)
- Wiekert, Ingo. 2007. «Wild blühende Landschaften? Strukturelle Merkmale der ostdeutschen Bildungs-trägerlandschaft.» In Klaus Berger und Holle Grünert (Hrsg.), *Zwischen Markt und Förderung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wolter, Andrä, Karl Lenz und Rüdiger Laskowski. 2006. *Studierbereitschaft bleibt auf hohem Niveau*. Dresden: Technische Universität.
- Zabeck, Jürgen und Matthias Zimmermann (Hrsg.). 1995. *Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

