

REFERIERTE BEITRÄGE

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 112, 2016/1, 15–36

GERHARD BOSCH

Typologien nationaler BerufsbildungssystemeIhr Nutzen im Gesellschaftsvergleich¹

KURZFASSUNG: Die unterschiedlichen Typologien nationaler Berufsbildungssysteme, die in unterschiedlichen Disziplinen entwickelt worden sind, werden dargestellt und auf ihren Nutzen im Gesellschaftsvergleich untersucht. Mit Hilfe der Typologien lassen sich zum einen interessante Wechselwirkungen zwischen Berufsbildung, Arbeitsmärkten, Produktions-, Wohlfahrts- und sogar politischen Wahlsystemen erkennen. Zum anderen wurden die Vorteile dualer Systeme bei der Verringerung der Jugendarbeitslosigkeit und der Entwicklung produktiver dezentraler Produktionssysteme herausgearbeitet. Die Stärke der Typologien liegt in ihrem empirischen Bezug zu bestimmten Referenzländern. Dieser empirische Bezug geht jedoch in den Typologien der institutionalistischen Ökonomie verloren, die auf der Basis der Annahme rationaler Investoren funktionalistische Gleichgewichte zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen konstruieren.

ABSTRACT: The various typologies of national vocational training systems that have been developed in a number of different disciplines are discussed and their usefulness in societal comparisons investigated. The typologies can be used, firstly, to identify interesting interactions between vocational training, labour markets and production, welfare and even political voting systems. Secondly, they bring out the strengths of dual training systems with regard to reducing youth unemployment and developing effective decentralised production systems. The strength of the typologies lies in their empirical basis in particular reference countries. However, this empirical foundation is lost in the typologies developed by institutionalist economists who, on the basis of the rational investor hypothesis, construct functionalist equilibria between various societal sub-systems.

1. Einleitung

Die international vergleichende Forschung zeigt trotz gleicher Technologien, Produkte und Dienstleistungen in wirtschaftlich ähnlich entwickelten Ländern erstaunliche Unterschiede in der beruflichen Ausbildung ihrer Beschäftigten. So wird der

1 Ich danke zwei anonymen Gutachtern/innen für Ihre wertvollen Hinweise.

Airbus in Deutschland weitgehend von Beschäftigten mit einer abgeschlossenen beruflichen Ausbildung montiert, während in Spanien, Frankreich und Großbritannien die überwiegende Anzahl der Arbeiter langjährig angelernt ist (BREMER, 2008). Die Verkäufer/innen im britischen, französischen, dänischen und US-amerikanischen Einzelhandel werden meistens nur kurz eingewiesen, während sie in Deutschland, der Schweiz und Österreich meist eine zwei- oder dreijährige Lehre absolviert haben (VOSS-DAHM u. a., 2010). Die meisten IT-Fachkräfte im Vereinigten Königreich sind Hochschulabsolventen mit sehr unterschiedlichen Abschlüssen, die in den Unternehmen weitergebildet werden. In Deutschland hingegen ist der Akademikeranteil erheblich geringer, da die Sozialpartner im dualen Berufsausbildungssystem IT-Berufe entwickelt haben, die einen Teil des Fachkräftebedarfs decken (STEEDMAN, WAGNER, FOREMAN, 2003). Die deutschen Automobilunternehmen setzen selbst am Fließband weitgehend Facharbeiter ein, während in den meisten anderen Ländern diese Tätigkeit von An- und Ungelernten ausgeübt wird. Krankenschwestern werden in Deutschland und den Niederlanden weitgehend schulisch ausgebildet, während sie in anderen Ländern einen Bachelorabschluss benötigen (BROCKMANN, 2011).

Diese Beispiele, die sich ergänzen lassen, zeigen, dass Qualifikationssysteme nicht durch neue Technologien oder branchenspezifische Sachzwänge determiniert werden, sondern soziale Institutionen mit autonomen Gestaltungsmöglichkeiten sind. Diese Gestaltungsspielräume gehen in vier Richtungen: Erstens kann man offensichtlich vergleichbare Qualifikationen auf unterschiedlichen Wegen erwerben. Die internationalen Vergleiche zeigen Wahlmöglichkeiten, etwa zwischen langjährigem Anlernen und beruflicher Ausbildung oder zwischen hochwertiger Berufsausbildung und Studium. Zweitens können Qualifikationen in unterschiedlichen Phasen des Erwerbslebens erworben werden. Manche Länder vermitteln mehr Qualifikationen in der Erstaus- und andere mehr in der Weiterbildung oder im betrieblichen Lernen. Drittens können die Arbeitsaufgaben horizontal oder vertikal in den Unternehmen anders verteilt werden. Bei einer horizontalen Gleichverteilung beherrschen alle Beschäftigten die anfallenden Fachtätigkeiten, während sie bei einer Ungleichverteilung auf wenige Spezialisten konzentriert werden, während die anderen nur Routinetätigkeiten ausüben. In hierarchisch organisierten Unternehmen sind die meisten dispositiven Tätigkeiten Führungskräften vorbehalten, während in dezentral organisierten Unternehmen ein Teil der Entscheidungen nach unten delegiert wird. Viertens können Unternehmen die Qualifikationsanforderungen durch die Standardisierung von Aufgaben und erhöhten Technikeinsatz senken.

Alle diese Strategien haben ihren Preis. Mit hierarchischen Organisationen, hoher Standardisierung und wenigen Spezialisten spart man Bildungsinvestitionen, verliert dafür aber nicht nur Flexibilität und Qualität, sondern benötigt auch mehr Führungskräfte zur Einweisung und Kontrolle. Die höheren Bildungsinvestitionen gut ausgebildeter Belegschaften, die autonom handeln und entscheiden können, rechnen sich nur, wenn man sich auch auf höherwertige Produkte und Dienstleistungen spezialisiert.

Die Meinungen, ob mit den genannten Strategien die Qualifikationsanforderungen abgesenkt werden, gehen weit auseinander. BRAVERMANN (1985) und neuerdings viele Vertreter der Hour Glass Economy (z. B. HOLMES, MAYHEW, 2012) sehen einen Trend zu polarisierten Qualifikationsanforderungen, während andere Autoren eine hohe Stabilität intermediärer Qualifikationen (ANDERSON, 2009) oder national unterschiedliche Qualifikationsprofile (FERNÁNDEZ-MACÍAS, 2012) diagnostizieren. Es ist anzunehmen, dass Unternehmen in einigen Ländern die technischen und organisatorischen Möglichkeiten zur Absenkung der Qualifikationsanforderungen eher nutzen als in anderen Ländern. Die hohen Unterschiede in den nationalen Bildungs- und Beschäftigungssystemen und der Spezialisierung auf unterschiedliche Produkte und Dienstleistungen sprechen für diese These und eine berechtigte Skepsis gegenüber universalistischen Qualifikationsprognosen.

Nationale Bildungssysteme sind aufgrund der hohen inneren Differenzierung, der zahlreichen involvierten Institutionen und Akteure sowie der Wechselwirkungen mit anderen nationalen Institutionen nicht nur sehr pfadabhängig, sondern auch Unikate. Gleichwohl gibt es hohe strukturelle Ähnlichkeiten zwischen Ländergruppen, die die Bildung von Typologien nationaler Berufsbildungssysteme ermöglichen. Solche Typologien sind analytische Instrumente, die unter Abstraktion von Einzelheiten als wesentlich erachtete Merkmale verdichten (SCHMIDT-HERTA, TIPPELT 2011). Die meisten Typologien konzentrieren sich auf die Unterschiede von allgemeiner und beruflicher Bildung in der Sekundarstufe II, da hier die stärksten Länderunterschiede zu beobachten waren. Mit den zunehmenden Investitionen in Kinder (ESPING-ANDERSEN, 2002), also in die vorschulische Bildung, dem Ausbau der tertiären Bildung und der wachsenden Bedeutung des Lernens im Erwachsenenalter richtet sich der Blick in der vergleichenden Forschung zunehmend auf das gesamte Bildungssystem, was Ländertypologien zwangsläufig komplexer werden lässt.

Die Ländertypologien ermöglichen zum einen die Untersuchung der Wechselwirkungen zwischen beruflicher Bildung und anderen gesellschaftlichen Teilsystemen und sind damit zu einem zentralen Instrument des internationalen Vergleichs der Bildungs-, Beschäftigungs-, Produktions- und Wohlfahrtssysteme geworden. Zum anderen erleichtern sie auch den Vergleich der Auswirkungen unterschiedlicher Bildungssysteme, etwa im Hinblick auf die Integration Jugendlicher in das Beschäftigungssystem oder auf Arbeitsorganisation und Produktivität. Diese Vergleiche sind meist von Effizienzüberlegungen, also der Suche nach dem unter ökonomischen Erfolgskriterien besten Bildungssystem, geprägt. Dabei geraten gelegentlich die anderen Wirkungen von Bildungssystemen in den Hintergrund. In den soziologischen Schichtungstheorien gelten Bildungssysteme als zentrale Institutionen der Statuszuweisung und der Reproduktion von sozialer Ungleichheit zwischen den Generationen. Die Bildungsexpansion in vielen Ländern ist nicht alleine ökonomisch motiviert, etwa von Wachstumsstrategien durch die Entwicklung qualifikationsintensiver Formen der Produktion und Dienstleistungen, sondern mindestens ebenso stark vom Wunsch vieler Eltern, ihren Kindern einen Startvorteil auf dem Arbeitsmarkt zu verschaffen. ULRICH BECK hat vom Fahrstuhleffekt der Bildungsexpansion gesprochen (BECK,

1986, 124ff). Viele Eltern müssen feststellen, dass die höheren Bildungsabschlüsse ihrer Kinder durch noch höhere oder renommiertere Abschlüsse anderer entwertet werden. Eliteeinrichtungen auf allen Ebenen des Bildungssystems, vom Kindergarten bis hin zu den Universitäten, dienen der Reproduktion von Eliten und können bei abnehmender Durchlässigkeit des Bildungssystems sogar zu einer Refeudalisierung der Gesellschaft beitragen.

In diesem Beitrag sollen die unterschiedlichen Typologien nationaler Berufsbildungssysteme, die in unterschiedlichen Disziplinen entwickelt worden sind, dargestellt und auf ihren Nutzen im Gesellschaftsvergleich und bei der Erklärung bestimmter Ergebnisse (Jugendarbeitslosigkeit, Arbeitsorganisation und Produktivität) untersucht werden. Zwischen den Typologien aus den unterschiedlichen Disziplinen gibt es – was nicht zuletzt dem gemeinsamen Gegenstand und der wechselseitigen Diskussion geschuldet ist – mittlerweile so viele Überschneidungen, dass die disziplinären Grenzen fließend geworden sind. Die soziologische Bildungsforschung interessiert sich vor allem für die Zusammenhänge von sozialer Schichtung und Bildungssystemen und fragt nach der Reproduktion von sozialer Ungleichheit durch unterschiedliche Bildungsverläufe. Während zunächst vor allem die direkten Übergänge vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem im Vordergrund standen, ist in der jüngeren Lebenslaufforschung der zeitliche Horizont inzwischen auf das gesamte Erwerbsleben ausgedehnt worden (Abschnitt 2). In den Bildungswissenschaften interessieren vor allem die unterschiedlichen Lernkulturen und ihre historische Einbettung (Abschnitt 3). In Arbeitsmarkttheorien wird der Zusammenhang zwischen Arbeitsmärkten und beruflicher Bildung thematisiert (Abschnitt 4). Die institutionalistische Ökonomie untersucht in der Tradition der Forschung zu unterschiedlichen Varianten des Kapitalismus (varieties of capitalism) die Zusammenhänge von Bildungs-, Produktions-, Beschäftigungs- und Wohlfahrtssystemen (Abschnitt 5). In den politischen Wissenschaften werden die Einflüsse des politischen Systems, vor allem der Parteienstrukturen und dem Wahlsystem, und des Bildungssystems thematisiert (Abschnitt 6). Zum Abschluss sollen die Forschungsergebnisse zu den Auswirkungen der unterschiedlichen Typen beruflicher Bildungssysteme auf die Integration Jugendlicher ins Beschäftigungssystem und auf Arbeitsorganisation und Produktivität zusammengefasst werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass natürlich auch die unterschiedliche wirtschaftliche Dynamik oder die demographische Entwicklung eine erhebliche Rolle spielen.

2. Soziologische Schichtungstheorien

Die soziologische Schichtungstheorie unterscheidet Bildungssysteme nach dem Grad ihrer Stratifizierung und Standardisierung (ALLMENDINGER, 1989; MÜLLER, SHAVIT, 1998). Die Stratifizierung kennzeichnet die Selektivität des Bildungssystems. Stratifizierte Bildungssysteme sind hierarchisch geordnet. Schüler werden frühzeitig unterschiedlichen Bildungsgängen zugewiesen, die mit gestuften Bildungsabschlüs-

sen enden. Im Extremfall wird der gesamte Bildungsverlauf durch eine frühe Selektion vorgezeichnet. Die Selektivität ist umso ausgeprägter, je weniger Personen den höchsten Schulabschluss erreichen. Das Beschäftigungssystem ist entlang dieser Bildungshierarchien organisiert. Die Bildungsabschlüsse münden in unterschiedliche Hierarchieebenen der Unternehmen. Dies erleichtert zwar die Übergänge in Beschäftigung, lässt aber wenig vertikale Mobilität im Erwerbsverlauf zu. In den wenig stratifizierten Systemen erreichen viele Jugendliche hohe Schul- oder sogar Universitätsabschlüsse. Die hierarchische Zuordnung erfolgt weniger im Bildungs- als im Beschäftigungssystem. Durch die lose Verknüpfung des Bildungs- und Beschäftigungssystems sind Erwerbskarrieren weniger vorgegeben, was vertikale Mobilität erleichtert. In standardisierten Bildungssystemen sind die Ausbildung des Lehrpersonals, die Curricula oder die Abschlüsse einheitlich geregelt. Die Unternehmen erhalten damit zuverlässige Signale aus dem Bildungssystem und können sich an den Abschlüssen orientieren, während in nicht oder weniger standardisierten Systemen die neuen Beschäftigten erst in Eingangsprüfungen oder Anlernzeiten getestet werden müssen.

MÜLLER und SHAVIT (1998) haben mit der beruflichen Spezifität noch einen dritten Indikator hinzugefügt. Sie argumentieren, dass in Ländern mit überwiegend allgemeiner Bildung die Unternehmen davon ausgehen, dass Jugendliche in praktisch orientierten Bildungsgängen eher zu den schwächeren Schülern zählen, so dass diese im Wettbewerb um die guten Arbeitsplätze wenig Chancen haben. In Ländern mit ausgeprägten beruflichen Arbeitsmärkten hingegen wird durch eine berufliche Ausbildung der Zugang zu qualifizierten Arbeitsplätzen erleichtert, so dass auch gute Schüler diesen Weg einschlagen. Der Begriff „Spezifität“ wird nicht wie in der neoklassischen Ökonomie (BECKER, 1993) im Sinn von nicht transferierbaren Qualifikationen verwendet, sondern als Ausbildung für spezifische Tätigkeitsfelder oder Berufe mit hohen Anteilen innerhalb dieser Berufe oder Tätigkeitsfelder.

In einer großen vergleichenden Studie der unterschiedlichen Bildungssysteme in der Sekundarstufe II wurden 13 Länder verschiedener Kontinente nach diesen drei Kriterien typisiert. Die USA, Großbritannien und Australien standen beispielsweise für gering stratifizierte und standardisierte Systeme, die sich jedoch in der beruflichen Spezifität unterschieden. Während in den USA allgemeine Bildung dominierte, lag die berufliche Spezifität in Großbritannien und Australien im Mittelfeld. Deutschland, die Schweiz und die Niederlande waren hingegen hoch stratifiziert und standardisiert bei gleichzeitiger ebenfalls hoher beruflicher Spezifität (MÜLLER, SHAVIT, 1998).

3. Unterschiedliche nationale Lernkulturen

Den nationalen Bildungssystemen liegen unterschiedliche Leitideen und Lernkulturen zugrunde, die ihren Niederschlag auch in den jeweiligen Bildungsinstitutionen finden. GREINERT (2004) unterscheidet drei Grundtypen der Berufsausbildung, die sich nach der Erosion der handwerklich-ständischen Berufsausbildung in Europa herausbildeten, nämlich das etatistisch-bürokratische Modell in Frankreich, das dual-

korporativistische Modell in Deutschland sowie das liberal-marktwirtschaftliche Modell in England.

Das etatistisch-bürokratische Modell umfasst im Wesentlichen eine vom Staat regulierte schulische Berufsausbildung. Die Abstimmung zwischen Nachfrage und Angebot wird von staatlichen Instanzen geleistet. Da eine solche Bedarfsplanung nicht zu sehr ins Detail gehen kann, ist sie am effektivsten, wenn sie im Rahmen eines begrenzten Kontingents von Grundberufen erfolgt. Die Ausbildung ist weniger an aktuellen Verwendungszusammenhängen, als an Abstraktion und Theoretisierung orientiert, wobei sich diese Prinzipien bei einfachen Berufen nicht umsetzen lassen. Die Abschlüsse sind Schulabschlüsse und nach den unterschiedlichen Schultypen gestuft. Sie unterliegen dem schon beschriebenen „Fahrstuhleffekt“. Die Bildungsgänge haben die Tendenz, sich nach oben bis auf das tertiäre Niveau zu bewegen, so dass unten immer wieder einfachere Ausbildungsgänge nachgeschoben werden müssen, um auch Jugendlichen mit schwächeren Abschlüssen eine Chance zu geben, und sich das Modell in einer permanenten Krise befindet. Die Finanzierung erfolgt aus öffentlichen Haushalten.

Das dual-korporativistische Modell wird über „intermediäre Institutionen“, wie den Gewerkschaften, Arbeitgebern und den öffentlich-rechtlichen Kammern kontrolliert und verwaltet. Es ist vom allgemeinen Bildungswesen weitgehend durch eine eigenständige Organisationsstruktur und ein eigenes Ausbildungsrecht getrennt. Der dominierende Ausbildungsort ist der Betrieb. Die Jugendlichen erhalten einen privaten Ausbildungsvertrag mit einem Unternehmen, sind gleichzeitig in der Berufsschule aber Schüler. Die Ausbildungsordnungen und Standards werden von den Sozialpartnern entwickelt und durch einen staatlichen Rechtsakt legitimiert. Für einen anerkannten Beruf ist eine Ausbildungsdauer von zwei bis vier Jahren gesetzlich vorgegeben. Die Kosten der Ausbildung werden vorwiegend vom Betrieb getragen. Der Staat finanziert jedoch die Berufsschulen.

Im englischen Marktmodell werden Ausbildungsnachfrage und -angebot über den Markt geregelt. Die Art der Qualifikationen richtet sich nach dem mutmaßlichen betrieblichen Verwendungszusammenhang. Die Ausbildungspraxis ist nur wenig normiert, so dass es zu sehr unterschiedlichen Kombinationen von schulischer, betrieblicher und überbetrieblicher Ausbildung kommt. Allgemein anerkannte Prüfungen und Zertifikate sind die Ausnahmen. Die Kosten für die Ausbildung werden von den Betrieben oder den Individuen getragen.

GREINERT (2004) betont den Unterschied zwischen Berufsbildungsmodellen und Berufsbildungssystemen. Von einem „System“ könne nur gesprochen werden, wenn sich Berufsausbildung als selbstständiges gesellschaftliches Teilsystem mit eigenen Kommunikationszusammenhängen, institutioneller Stabilität und selbstreferentieller Geschlossenheit und Abgrenzung gegenüber der Umwelt herausgebildet habe. Nur das dual-korporativistische Modell erfülle die Kriterien eines eigenständigen Systems. Die beiden anderen Modelle würden durch die Logik anderer Systeme (Schule und Markt) gesteuert.

GREINERT formuliert den Anspruch, mit den drei Idealtypen Berufs-, Wissens- und Marktorientierung die Bauelemente identifiziert zu haben, aus denen sich die realen Berufsausbildungsmodelle der europäischen Länder zusammensetzen. Auch die realen Berufsbildungsmodelle der drei Referenzländer sind Mischtypen. Neben dem dominanten Modell finden sich in jedem Land auch Elemente der anderen Modelle. Man denke nur an die eher marktorientierte Weiterbildung in Deutschland, die Lehrlingsausbildung in Frankreich oder die schulische Berufsausbildung in England.

Einen weiteren außereuropäischen Grundtypus der Berufsausbildung, die Unternehmensorientierung, ortet GREINERT in japanischen Großbetrieben. Der Akzent der Ausbildung liegt hier weniger auf den fachlichen Inhalten als auf dem sozialen Kontext der Tätigkeiten. Die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in ein Unternehmen mit unbedingter Loyalität zum Unternehmen einzuordnen, steht im Vordergrund und ist mit der Sicherung lebenslanger Beschäftigung verbunden.

Übersehen wurde der skandinavische Typ der egalitären Bildung. Die Aufteilung der Jugendlichen schon in der Sekundarstufe I in unterschiedliche Schultypen und die weitere Stratifizierung in der Sekundarstufe II durch die Trennung von allgemeiner und schulischer Bildung wurden als wichtigste Ursache sozialer Ungleichheit gesehen. Daher wurden in den 1960er und 1970er Jahren die unterschiedlichen Schultypen und Ausbildungstypen (Gymnasium, schulische Berufsausbildung und Lehre) zugunsten einer einheitlichen schulischen Ausbildung für die Sekundarstufe I und II abgeschafft. In der Sekundarstufe II werden in den Gemeinschaftsschulen zwar unterschiedliche berufliche und allgemeine Züge angeboten, die jedoch alle zur tertiären Bildung durchlässig sind. In Dänemark hat jedoch das Lehrlingssystem im Unterschied zu Schweden überlebt, da die sozialdemokratische Partei nicht alleine regierte und ihre Gleichheitsvorstellungen nicht vollständig umsetzen konnte (WIBORG, CORT, 2010).

Der Grundgedanke von GREINERT wurde mehrfach aufgegriffen und weiterentwickelt. BROCKMANN u. a. (2011a, 1–2) zeigen, dass sich hinter ähnlichen Berufsbezeichnungen völlig unterschiedliche Lernziele und Formen der Berufsausbildung verstecken, nämlich die eher theoretisch angelegte Ausbildung in Frankreich mit dem Schwerpunkt auf „Savoir“, die Orientierung auf autonome Handlungsfähigkeit in Berufen in Deutschland, wo durch eine breite Ausbildung auch eine berufliche Identität geschaffen wird, das eher utilitaristische niederländische System, das auf Kompetenzen zielt, und schließlich das englische Konzept der skills, das eng an den Arbeitsplatz ohne jeden Anspruch auf überschüssige Qualifizierung gebunden ist. Sie entwickeln als Übersetzungshilfe ein „interpretative Dictionary“ zur unterschiedlichen nationalen Bedeutung von Schlüsselbegriffen der Qualifikationsdebatte, wie Kompetenzen (competence), Qualifikationen (qualifications), Bildung (education) oder Wissen (knowledge), um aus der Falle, Nichtvergleichbares miteinander zu vergleichen, herauszukommen (BROCKMANN u. a., 2011b).

4. Arbeitsmärkte und berufliche Bildung

Die Segmentationstheorie unterscheidet drei unterschiedliche Idealtypen von Arbeitsmärkten, die unmittelbar mit der Art beruflicher Bildung verknüpft sind (SENGENBERGER, 1987). Im unstrukturierten Arbeitsmarktsegment verfügen die Beschäftigten nur über allgemeine Mindestqualifikationen; sie werden auf einfachen Tätigkeiten eingesetzt und können jederzeit ausgetauscht werden. Der Eintritt in berufliche Arbeitsmärkte ist an den Erwerb eines anerkannten beruflichen Zertifikats gebunden. Die Unternehmen organisieren den Zuschnitt ihrer Arbeitsplätze nach den extern vorgegebenen Berufen. Die beruflich qualifizierten Beschäftigten können im Idealfall jederzeit den Arbeitsplatz ohne Verluste wechseln. Berufliche Arbeitsmärkte können sich auf unterschiedlichen Qualifikationsniveaus entwickeln. Sie reichen von einfachen standardisierten Berufen mit kurzer Ausbildung über breite, vielseitig einsetzbare Berufe im intermediären Bereich bis hin zu hochqualifizierten akademischen Berufen (Rechtsanwälte, Ärzte etc.). In internen Arbeitsmärkten werden die Qualifikationen hingegen nur innerhalb eines Unternehmens über oft langjährige Anlernprozesse aber auch durch formales Training erworben. Die Mobilität der Beschäftigten wird jedoch eingeschränkt, da ihre Qualifikation entweder sehr betriebspezifisch ist, ihr transferierbarer Inhalt mangels anerkannter Zertifikate für potentielle Nachfrager intransparent bleibt oder weil sie trotz transferierbarer Qualifikationen durch eine Senioritätsentlohnung an den Betrieb gebunden sind.

RUBERY und GRIMSHAW (2003) klassifizieren fünf Länder nach dem dominanten Arbeitsmarkttypus und der Form der Regulierung der Berufsausbildung (Abbildung 1). In den USA und UK finden sich eher locker organisierte berufliche Arbeitsmärkte mit Resten einstmals wichtiger Lehrlingsysteme. Im Unterschied zu den USA versucht die britische Regierung heute mit teils hohen Subventionen, die betriebliche Lehrlingsausbildung zu subventionieren. Ansonsten dominiert eine Kombination von schulischer Berufsausbildung und meist sehr kurzfristigem betrieblichen Anlernen, die in ihrem Niveau aufgrund ihrer Heterogenität und geringen Standardisierung nur schwer zu bewerten ist. Die Klassifizierung der anderen drei Länder ähnelt der Typologie von GREINERT, mit einem wesentlichen Unterschied. Die Berufsausbildung wird weniger in einer kulturellen Tradition als in den unterschiedlichen Formen der betrieblichen Arbeitsorganisation verankert gesehen. Der Wertverlust einer Berufsausbildung beim Übergang von der Schule in den Betrieb ist in Frankreich daher nicht allein die Folge einer kulturellen Geringschätzung der beruflichen Bildung, sondern der Dominanz interner Arbeitsmärkte, in denen man trotz einer beruflichen Ausbildung am Ende der Job-Leiter anfängt und sich langsam hocharbeiten muss.

Die konsensus-orientierten Länder produzieren deutlich mehr intermediäre Qualifikationen als vor allem die markt-gesteuerten Länder. RUBERY und GRIMSHAW sehen vor allem in den letzteren Tendenzen einer Unterinvestition in Bildung, da sich in den schwach entwickelten beruflichen Arbeitsmärkten Investitionen in eine berufliche Ausbildung für die Beschäftigten oft nicht auszahlen und die Betriebe in den hochflexiblen Arbeitsmärkten aus Angst vor Abwerbungen zu wenig ausbilden. Die

Qualifikationsdefizite im mittleren und unteren Bereich werden aber teilweise durch ein gut entwickeltes Hochschulsystem kompensiert, das in diesen Ländern mittlerweile zur Hauptbasis für das Angebot gut qualifizierter Beschäftigter geworden ist.

Die Klassifizierung der Länder hat für RUBERY und GRIMSHAW eher heuristische Funktionen, um Länderunterschiede zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt zu verstehen. In der Realität dominieren Hybridmodelle, die mit inneren Widersprüchen zu kämpfen haben und sich zudem ständig an neue Entwicklungen, wie den technischen Wandel oder den globalen Wettbewerb anpassen müssen. Wie wir sehen werden, unterscheidet sich eine solche historisch-systematisierende Sicht grundsätzlich von den Gleichgewichtsmodellen der institutionalistischen Ökonomie, in denen Konflikte und Geschichte ausgeblendet wird.

Arbeitsmarktmodell	Berufliche Arbeitsmärkte	Deutschland		
	Mischung beruflicher & interner Arbeitsmärkte	UK & USA		
	Interne Arbeitsmärkte	Japan	Frankreich	
		Markt	Konsensus	Staat
Regulierungsmodus				

Abb. 1: Kategorisierung unterschiedlicher nationaler Berufsbildungssysteme

Quelle: RUBERY, GRIMSHAW, 2003, 112

5. Institutionalistische Ökonomie

Die Typologien der institutionalistischen Ökonomie suchen eine ökonomische Begründung für die Stabilität unterschiedlicher Bildungssysteme, die sie in der Verknüpfung vor allem mit dem Beschäftigungssystem finden. Sie gehen davon aus, dass unabhängig von ihren historischen Ursprüngen Institutionen nur überleben, wenn sie für rationale Akteure die Risiken von Bildungsinvestitionen mindern. Die konkreten Investitionsentscheidungen werden durch den besonderen nationalen Institutionenmix geprägt, der unterschiedliche Anreize setzt.

Im Anschluss an BECKER (1993) unterscheidet LYNCH (1994) zwischen allgemeinen und spezifischen Qualifikationen. Unternehmen investieren weniger als sie vielleicht wünschen in allgemeine Qualifikationen, die in andere Betriebe transferierbar sind, da dann Beschäftigte abwandern können. Die Betriebe bevorzugen daher Investitionen in spezifische Qualifikationen, die nicht transferierbar und daher weniger riskant sind. In einem Ländervergleich, der neben europäischen Ländern auch Japan und Nordamerika umfasst, identifiziert LYNCH (1994) fünf alternative Antworten auf die „complex nature of the investment decision“ der Unternehmen in human capital (ebd. S. 3).

Im ersten Typ des rein betrieblichen Trainings in Japan ernten die Betriebe die Früchte ihrer Bildungsinvestition durch die hohe Betriebsbindung der Beschäftigten.

Durch ein senioritätsbasiertes Lohnsystem und die Übereinkunft zwischen den Betrieben, Stammbeschäftigte anderer Betriebe nicht einzustellen, minimieren sich die betrieblichen Investitionsrisiken. Im zweiten Typ des deutschen Lehrlingssystems sichern die Kammern und Verbände eine hohe Ausbildungsleistung der Unternehmen und können durch „moral persuasion“ die Zahl der Trittbrettfahrer, die Ausgebildete von Konkurrenten abwerben, gering halten. Außerdem werden die Investitionen zwischen Auszubildenden und Unternehmen über eine niedrige Ausbildungsvergütung geteilt. Dies ermöglicht Investitionen in überbetriebliche anerkannte Qualifikation. Im dritten Typ wird das Marktversagen bei Investitionen in allgemeine Qualifikationen durch eine öffentliche Finanzierung geheilt, die nicht nur die schulische Berufsausbildung, sondern auch eine öffentliche Finanzierung von Weiterbildung, etwa bei Arbeitslosigkeit, umfasst. Als Referenzfälle werden Norwegen, Schweden und das Vereinigte Königreich genannt. Im vierten Fall ist die Antwort auf das Marktversagen ein Umlagesystem, wie in Frankreich, das die Kosten der Ausbildung auf alle Unternehmen verteilt. Im fünften Typ schließlich übernimmt der Staat die Kosten für die schulische Ausbildung, während die Unternehmen mangels betriebsübergreifender Institutionen und anerkannter Zertifikate sich, wie in den USA und Kanada, weitgehend auf nur betriebsspezifisches Anlernen beschränken.

LYNCH'S Klassifizierung bezieht sich auf „Training Systems“ und nicht auf die berufliche Erstausbildung oder die berufliche Weiterbildung im Erwachsenenalter. Dieser Begriff verweist auf die Schwierigkeiten eines internationalen Vergleichs von Berufsbildungssystemen. In manchen Ländern sind berufliche Erstaus- und Weiterbildung institutionell klar getrennte Systeme. In anderen Ländern, wie den USA oder vor allem auch Japan, macht diese Abgrenzung keinen Sinn, da sich betriebliches Lernen ohne klare Phaseneinteilung über das gesamte Erwerbsleben zieht. Allerdings bringt die mangelnde Unterscheidung der beruflichen Bildung in unterschiedlichen Phasen des Erwerbslebens Ungenauigkeiten in die Modellbildung von LYNCH. Im deutschen Lehrlingssystem werden weitgehend nur Jugendliche im Anschluss an die Schule ausgebildet, während Erwachsene in gesonderten öffentlich oder privat finanzierten Systemen weitergebildet werden. Ein anderes Beispiel für solche Ungenauigkeiten ist die Einordnung Frankreichs. Mit der Umlage, die bei der Modellzuordnung im Vordergrund stand, wird weitgehend Weiterbildung für Beschäftigte finanziert, während der Staat in hohem Maße schulische Berufsausbildung für Jugendliche finanziert.

Ausgangspunkt für ESTEVEZ-ABE u. a. (2001) sind nicht, wie bei LYNCH, die Investitionsentscheidungen von Unternehmen, sondern die von Personen. Im Unterschied zu BECKER (1993) wird die dichotome Unterscheidung zwischen betriebspezifischer und allgemeiner Qualifikation um eine Zwischenkategorie ergänzt; die der branchenspezifischen Qualifikationen, die über eine schulische Berufsausbildung oder eine Lehre erworben wird.

Unterstellt wird ein rationaler Investor, der hohe Erträge für seine Bildungsinvestitionen erwartet und Unsicherheiten vermeiden will. Nur bei hoher Beschäftigungssicherheit werden die Beschäftigten bereit sein, in betriebsspezifische Qualifikationen

zu investieren, da sie ja beim Verlust ihres Arbeitsplatzes ihre Investitionen abschreiben müssten. Die Bereitschaft zum Erwerb branchenspezifischer Qualifikationen wird nur gegeben sein, wenn auch durch koordinierte Lohnsysteme (Branchentarifverträge) und guten Kündigungsschutz die Löhne der Fachkräfte gesichert werden und eine großzügige Arbeitslosenunterstützung ausreichend Zeit für die Suche nach einem ausbildungsadäquaten Arbeitsplatz lässt. Koordinierte Lohnsysteme schützen auch die Unternehmen vor dem Abwerben ihrer Fachkräfte, da die Löhne betriebsextern festgelegt werden und Konkurrenten keine höheren Löhne bieten können. Bei niedriger Arbeitslosenunterstützung und geringem Kündigungsschutz müssen die Beschäftigten hingegen damit rechnen, häufig ihren Arbeitsplatz und auch die Branche zu wechseln und werden vor allem in allgemeine Qualifikationen investieren. Da die allgemeinen Qualifikationen bei einem Betriebswechsel leicht transferiert werden können, verlieren die Beschäftigten das Interesse, sich für einen stärkeren Kündigungsschutz und eine bessere Arbeitslosenunterstützung einzusetzen. Die Autoren gehen davon aus, dass die tertiäre Ausbildung überwiegend allgemeine Qualifikationen (genera skills) vermittelt. Begründet wird dies mit dem Hinweis, dass vor allem in den angelsächsischen Ländern die Hochschulausbildung, also in Ländern mit geringem Kündigungsschutz und geringer Arbeitslosenunterstützung, wenig spezialisiert ist (ebd. S. 172).

Auf dieser Basis werden vier unterschiedliche Bildungssysteme mit den Referenzbeispielen Dänemark, Japan, Deutschland und den USA, unterschieden (Abbildung 2). Deutschland und Dänemark haben beide ein ausgebautes Lehrlingssystem und branchenweite Tarifverträge. Während in Deutschland mit seinen vielen mittleren und größeren Betrieben die Investitionen in branchenspezifische Investitionen über einen starken Kündigungsschutz gesichert werden, geschieht dies in Dänemark mit seinen vielen Kleinbetrieben eher über die besonders großzügige Absicherung bei Arbeitslosigkeit. Viele Berufe im deutschen und dänischen Bildungssystem werden allerdings nicht nur innerhalb besonderer Branchen, sondern branchenübergreifend nachgefragt. Dies gilt etwa für Elektro-, IT- oder Büroberufe, so dass man besser von beruflicher und nicht industriespezifischer Spezifität gesprochen hätte.

Kündigungsschutz			
		niedrig	hoch
Arbeitslosenunterstützung	hoch	Industriespezifische Qualifikationen Beispiel: Dänemark	Industriespezifische Qualifikationen & Qualifikationsmix Beispiel: Deutschland
	niedrig	Allgemeine Qualifikationen Beispiel: USA	Unternehmensspezifische Qualifikationen Beispiel: Japan

Abb. 2: Soziale Sicherung und zu erwartende Qualifikationsprofile

Quelle: ESTEVEZ-ABE u. a., 2001, 154

In den institutionalistischen Typologien werden ausschließlich positive Wechselwirkungen zwischen den nationalen Bildungssystemen mit den Institutionen des Beschäftigungs- und – wie bei ESTEVEZ-ABE u. a. (2001) – sogar denen des Wohlfahrtsystems unterstellt. LYNCH (1994) und ESTEVEZ-ABE u. a. (2001) sprechen sogar von Gleichgewichten. Im Unterschied zur neoklassischen Ökonomie handelt es sich aber nicht um ein Gleichgewicht in einem universellen Marktmodell, sondern um sehr unterschiedliche, durch Institutionen geformte nationale Qualifikationsgleichgewichte. Da Unternehmen und Beschäftigte in diesem Institutionengeflecht nur geringe Chancen haben von den nationalen Mustern abzuweichen, werden die Gleichgewichtssituationen als relativ stabil angesehen. Wandel vollzieht sich in dieser Denkschule daher auch ausschließlich in der Systemlogik, also pfadabhängig.

In solch funktionalistischen Institutionenanalysen gehen allerdings durch die Fokussierung auf die Passgenauigkeit der Institutionen Widersprüche und Brüche in den Systemen unter. So sind das koordinierte Lohnsystem und die Arbeitslosenunterstützung etwa in Deutschland unter starkem Deregulierungsdruck (BOSCH, WEINKOPF, 2008) und sichern Facharbeiterlöhne lange nicht mehr in gleichem Maße wie früher. In manchen Branchen, wie der Gastronomie, erodiert daher die Berufsausbildung.

Fraglich ist auch die Annahme, dass tertiäre Ausbildung immer generell ist. Schon immer war Hochschulausbildung auch eine Art gehobene Berufsausbildung für bestimmte Professionen mit teilweise sehr spezialisierten beruflichen Qualifikationen. Mit der Expansion der Hochschulausbildung ist aufgrund der weiterhin hohen Nachfrage nach intermediären Qualifikationen mit definiertem, beruflichem Profil mittlerweile in vielen Ländern, darunter auch den USA, Kanada und Australien, ein Teil der klassischen Berufsausbildung auf das Bachelorniveau anhaben worden (BOSCH, CHAREST, 2010). Durch die private (über die Studenten) oder öffentliche Finanzierung dieser neuen Formen der Berufsausbildung gelingt es den Unternehmen allerdings, die Investitionsrisiken auf andere abzuschieben. Akademisch schwächere Jugendliche haben aber wegen der stärker theoretischen Orientierung erheblich geringere Chancen, intermediäre Qualifikationen über solche Bachelorkurse zu erwerben, als in klassischen Lehrlingsystemen.

STRECK (2012) kritisiert die effizienztheoretischen Grundannahmen von ESTEVEZ-ABE u. a. (2001), nach denen die Arbeitslosenversicherung und der Kündigungsschutz im Konsens zwischen Kapital und Arbeit entwickelt wurden, um die Produktivität und die Wettbewerbsfähigkeit zu erhöhen (ebd. S. 329). Den unterschiedlichen nationalen Institutionenmix könne man nur als Ergebnis von Klassenkonflikten und politischen Kompromissen verstehen. Nur in den seltensten Fällen seien die Institutionen rational aufeinander abgestimmt. Unternehmen und Beschäftigte versuchten zwar in einem widersprüchlichen institutionellen Umfeld, ihr Verhalten und die gegebenen Institutionen inkremental aufeinander abzustimmen, müssten sich aber häufig mit zweitbesten Lösungen zufrieden geben. Er sieht beispielsweise keinen plausiblen Grund, warum US-amerikanische Beschäftigte mit transferierbaren Qualifikationen nicht auch an einer besseren sozialen Absicherung interessiert sein sollten, die sie

aber nicht bekommen, da die amerikanischen Gewerkschaften die Auseinandersetzungen um eine bessere soziale Absicherung verloren haben.

Ebenso fundamental ist die zweite Kritik von STREECK, die sich auf die von BECKER (1993) entlehnten Begriffe von spezifischen und allgemeinen Qualifikationen bezieht. BECKER hat die Unterscheidung im strikt ökonomischen Sinne verwendet, um die Auswirkungen von der Mobilität von Beschäftigten auf die Investitionskalküle zu verstehen, ganz unabhängig vom Niveau der Qualifikationen und den Gründen für ihre Transferierbarkeit oder Nichttransferierbarkeit. Die BECKER'schen Begriffe, die sich nur auf die Transferierbarkeit beziehen, werden von ESTEVEZ-ABE u. a. (2001) mit Annahmen über das Niveau der Qualifikationen aufgeladen, indem spezifische Qualifikationen dem intermediären und die allgemeinen Qualifikationen dem tertiären Niveau zugeordnet werden. STREECK wendet ein, dass sich generelle und spezifische Qualifikationen auf allen Qualifikationsniveaus finden lassen. Transferierbar seien sowohl die Qualifikationen des einfachen „general worker“, wie die einer vielfach verwendbaren akademischen Ausbildung, etwa in Mathematik. Wenig transferierbar seien nicht nur die mittleren Qualifikationen von japanischen Automobilarbeitern, die an den Betrieb gebunden seien, sondern auch von hoch spezialisierten akademischen Qualifikationen (wie Spezialisten z. B. in Byzantinistik). „Summing up, then, if a country like the United States has no social policy, this can be explained by the rational preferences of a workforce with, allegedly, predominantly „general“ skills only by a theory that has conceptually blinded against the obvious fact that most unspecialized are far from high skills“ (STREECK, 2012, 335). Anders formuliert: Mit dem Begriffspaar „allgemein“ und „spezifisch“ kann man den unterschiedlichen Mix von Qualifikationsniveaus im internationalen Vergleich nicht erfassen.

6. Politische Wissenschaften

Schon ESPING-ANDERSEN (1990) wies darauf hin, dass die unterschiedlichen Regimes von Wohlfahrtsstaaten sich unter besonderen politischen Konstellationen herausgebildet haben. Entscheidend war die Stärke der politischen Linken und ihrer Bündnisse mit der Mittelklasse. In dieser Tradition erweitern IVERSEN und STEPHENS (2008) den welfare-production regime Ansatz (WPR) von ESTEVEZ-ABE u. a. (2001) um die power resource theory (PRT), die die Ursachen für die Herausbildung und Stabilisierung unterschiedlicher Regime der Human Capital Formation in spezifischen Parteienkonstellationen und Wahlsystemen sucht. Der Blick richtet sich dabei nicht nur auf die berufliche und die Hochschulbildung, sondern auf das gesamte Bildungssystem, einschließlich der vorschulischen Erziehung und der Weiterbildung im Lebenslauf.

Ausgangspunkt ist die Annahme, dass linke Regierungen stärker Einkommen über das Steuersystem umverteilen als Mitte-Rechts-Regierungen. Sie können damit auch mehr in allgemeine und spezifische Bildung investieren, wodurch sich die soziale Ungleichheit vor allem durch verbesserte Bildung am unteren Rand der Qualifikations-

hierarchie verringert. Die politischen Gestaltungsmöglichkeiten linker Parteien hängen auch von der Koalitionsdynamik ab, die durch das Wahlsystem beeinflusst wird. Die Autoren argumentieren, dass das Verhältniswahlrecht eher Mitte-Links-Regierungen und das Mehrheitswahlrecht eher Mitte-Rechts-Regierungen hervorbrächte. In Ländern mit einem Verhältniswahlrecht komme es je nach Stärke der christlich-demokratischen Parteien zu Mitte-Links oder zu rein sozialdemokratischen Regierungen.

Auf dieser Basis werden drei Typen von Human Capital Formation unterschieden, die sich am stärksten in den Bildungsausgaben für das untere Drittel unterscheiden (Abbildung 3). In den liberalen Volkswirtschaften, die im Wesentlichen die angelsächsischen Länder umfassen, dominieren Mitte-Rechts Regierungen. Es wird nur wenig umverteilt und die öffentlichen Bildungsausgaben sind gering. Sie konzentrieren sich vor allem auf die primäre, sekundäre und tertiäre Bildung, von der die Mittelklasse stark profitiert. Die privaten Bildungsausgaben, vor allem in vorschulische und tertiäre Bildung, sind hoch und gelten als wichtige Selbstversicherung angesichts des schwachen sozialen Sicherungsnetzes. Das untere Drittel der Bevölkerung hat nur geringe Anreize, sich in der Schule anzustrengen. Durch die geringen Ausgaben in aktive Arbeitsmarktpolitik gibt es für sie auch kaum eine zweite Chance. Die Mittelklasse hat kein Interesse, für höhere Investitionen für das schwächere Drittel zu stimmen. Aufgrund der polaren Qualifikationsstrukturen spezialisieren sich die Unternehmen auf Bereiche, in denen sie geringe und tertiäre Qualifikationen nutzen können.

	Koordinierte Marktwirtschaften und Verhältniswahlrecht		Liberalen Marktwirtschaften und Mehrheitswahlrecht
	Sozialdemokratisch	Christlichdemokratisch	Liberal
Kinderbetreuung und Vorschule	Hoch	Niedrig	Niedrig (aber viele private Anbieter)
Primär- und Sekundärstufen	Hoch	Mittel	Mittel
Tertiäre Bildung	Hoch	Mittel	Mittel (aber viele private Anbieter)
Aktive Arbeitsmarktpolitik	Hoch	Hoch	Niedrig
Berufsausbildung	Hoch	Hoch	Niedrig

Abb. 3: Zu erwartende politische Konstellationen in den unterschiedlichen Welten der Human Capital Formation

Quelle: IVERSEN, STEPHENS, 2008, 614

Das christlich demokratische Modell basiert auf klassenübergreifenden Koalitionen, in denen nur schwer ein Konsens über eine Umverteilung über das Steuersystem zu erreichen ist. Der Fokus richtete sich daher auf einkommensbezogene und statussichernde Sozialversicherungen. Die Bildungsausgaben erreichen nur ein mittleres Ni-

veau. In vorschulische Erziehung wird nur wenig investiert. Die Bildungsausgaben fließen vor allem in die primäre, sekundäre und tertiäre Bildung. Der hohe Kündigungsschutz und die hohe Tarifbindung sichern Investitionen der Beschäftigten in betriebs- und branchenspezifischen Qualifikationen. Diese Institutionen sind auf die Sicherung der Interessen qualifizierter Beschäftigter ausgerichtet. Es gibt wenig Unterstützung für die Verbesserung der Grundausbildung der an- und ungelerten Beschäftigten, deren Interessen weitgehend ignoriert werden. Zu diesem Modell werden fast alle westeuropäischen Länder in Kontinental-Europa gezählt.

Im sozialdemokratischen Modell, repräsentiert durch die skandinavischen Länder, haben linke Alleinregierungen das Steuersystem zu einer beachtlichen Umverteilung nutzen können. Hohe Steuersätze ermöglichen überdurchschnittlich hohe öffentliche Bildungsinvestitionen in frühkindliche Erziehung sowie alle weiteren Bildungsstufen, bis hin zum Lernen im Erwachsenenalter durch eine ausgebaute aktive Arbeitsmarktpolitik. Das Bekenntnis zu sozialer Gleichheit hat vor allem die Bildungsinvestitionen in Kinder und in die gut entwickelte schulische Berufsausbildung ansteigen lassen. Die OECD literacy Studie zeigt, dass in diesem Modell die Bevölkerung am unteren Ende deutlich höhere allgemeine Qualifikationen als die in den beiden anderen Modellen aufweist. Vor allem durch die Anhebung der Qualifikationen im unteren Bereich ist die Qualifikationsstruktur egalitärer. Wegen der soliden schulischen Grundausbildung und den guten beruflichen Qualifikationen haben sich diese Länder erfolgreich in Bereichen mit hoher Wertschöpfung spezialisieren können. Dies erklärt auch die rasche Diffusion der neuen Informationstechnologien.

Die Expansion der Hochschulausbildung sei, wie die Autoren schreiben, nicht die erste Wahl linker Regierungen, aber eine Option, wenn sie mit Gebühren für die Reichen verbunden ist. In ihren Modellüberlegungen haben sie allerdings völlig übersehen, dass in den skandinavischen Ländern – den Referenzländern für das sozialdemokratische Modell – keine Gebühren für ein Hochschulstudium gezahlt werden müssen. Außerdem erhalten alle Jugendlichen unabhängig von der Einkommenssituation ihrer Eltern ein Stipendium bzw. ein zinsgünstiges Darlehen zur Finanzierung des Studiums (EURYDICE, 2007, 17). Dieses in seiner Großzügigkeit einzigartige Stipendien- und Darlehenssystem wird über Steuern finanziert, was nur bei hohen Grenzsteuersätzen möglich ist. Ziel des universalistischen Fördersystems ist es, nicht nur einkommensschwachen Jugendlichen den Zugang zum Hochschulstudium zu ermöglichen, sondern auch die Unabhängigkeit der Jugendlichen vom Elternhaus zu fördern. Allenfalls kann man die hohe progressive Einkommenssteuer in den skandinavischen Ländern als eine Variante zielgerichteter, aber nachgelagerter Studiengebühren betrachten, mit der vor allem die Akademiker mit hohen Bildungsrenditen belastet werden, während die einkommensschwachen Gruppen, wozu auch Akademiker ohne beruflichen Erfolg zählen können, verschont bleiben.

7. Auswirkungen auf Jugendarbeitslosigkeit, Arbeitsorganisation und Produktivität

Es ist relativ gut belegt, dass Bildungsinvestitionen positive Auswirkungen auf die Produktivität, wirtschaftliches Wachstum aber auch auf viele andere Indikatoren, wie Gesundheit haben (EU, 2003). Das Interesse beim Vergleich von Bildungssystemen geht über solche allgemeinen Korrelationen hinaus. Man will vielmehr feststellen, ob bestimmte Bildungssysteme bessere Ergebnisse als andere erzielen.

Die meisten Untersuchungen zu den unterschiedlichen Auswirkungen nationaler Berufsausbildungs-Systeme befassen sich mit den Übergängen von der Schule in Beschäftigung. Angesichts der „fluidity of the youth labour market“ (OECD, 2008, 59) sind diese Übergänge nicht einfach zu messen. KERCKHOFF (2000, 471) unterstreicht „... the problem of defining the first job becomes the most troubling when studies are based on the very best possible longitudinal data“. MÜLLER und GANGL (2003) untersuchten Übergänge über einen Zeitraum von 10 Jahren in den 1990er Jahren in 12 europäischen Ländern. Sie zeigen, dass unabhängig vom Konjunkturzyklus und der wirtschaftlichen Dynamik Jugendliche in Ländern mit einem starken Lehrlingsystem am schnellsten eine stabile Beschäftigung finden. In den liberalen Volkswirtschaften Großbritannien und Irland sind die Arbeitsmärkte so flexibel, dass die Jugendlichen nach anfangs hoher Arbeitslosigkeit zügig in den Arbeitsmarkt integriert werden. Am langwierigsten erwies sich die Integration in den südeuropäischen Ländern, wo Jugendliche viele Jahre mit hoher Arbeitslosigkeit und instabiler Beschäftigung konfrontiert waren.

BRZINKSY-FAY (2007) berücksichtigt die hohe Fluidität des Arbeitsmarktes für Jugendliche und untersucht die häufigen Wechsel junger Leute zwischen Beschäftigung, Arbeitslosigkeit, Inaktivität oder Bildung. Er unterscheidet acht Typen der Integration, die von failure (hauptsächlich Arbeitslosigkeit), drop-out (langandauernde Inaktivität), detour (lange Arbeitslosigkeit, dann Integration) über return (Rückkehr in Bildung nach kurzer Beschäftigung, Inaktivität oder Arbeitslosigkeit) und break (kurze Inaktivität, dann Beschäftigung) bis zu bridge (Lehre und anschließende Beschäftigung), express (Schneller Übergang in Beschäftigung) und link (Bildung zu Beginn und dann Integration) reichen. Diese Typen finden sich in allen Ländern, allerdings in unterschiedlichen Proportionen. Deutschland hat den höchsten Anteil von „bridge“ und Dänemark mit seinem offenen Bildungssystem den höchsten Anteil von „return“. In UK und Belgien mit ihren offenen Arbeitsmärkten finden sich die höchsten Werte von „express“, während Frankreich gleichzeitig hohe Anteile von „express“ und „break“ aufweist. In Südeuropa finden sich die höchsten Anteile von „failure“. QUINTINI und MANFREDI (2009) vergleichen ebenfalls mit Sequenz-Daten Europa und die USA, wobei die Integrationsmuster in den USA denen in UK gleichen, allerdings bei häufigeren Jobwechseln.

Alle Untersuchungen zeigen, dass Länder mit Lehrlingsystemen die besten Ergebnisse beim Übergang von der Schule in den Beruf erzielen. Die Gründe liegen erstens in der guten Ausbildung, die auch das immer wichtigere tacit-knowledge durch die

hohen Praxisanteile in realen Arbeitsprozessen vermittelt und der Passgenauigkeit von Arbeitsplätzen und Ausbildung. Zweitens lässt sich mit einer Lehrlingsausbildung das Insider-Outsider Dilemma für Jugendliche mildern. Lehrlinge sind Beschäftigte, also Insider, deren Arbeitsinteressen von Betriebsräten oder Gewerkschaften wie die von Stammbesetzungen verteidigt werden. Selbst in Krisenzeiten drängen die Sozialpartner auf die Rekrutierung neuer Auszubildender (BOSCH, 2014). In Ländern mit überwiegend schulischer Ausbildung, sei sie beruflich oder allgemein, fehlen nicht nur die Passgenauigkeit, sondern auch die Kenntnis des tacit-knowledge, was sich nachteilig für Jugendliche auswirkt. Wenn dann noch starker Kündigungsschutz für die Insider, wie in Südeuropa hinzukommt, wird die Integration schwierig.

Die neueren Studien mit Sequenz-Daten zeigen neben den bekannten Ländermustern auch die Unterschiede zwischen den Jugendlichen. In allen Ländern gelingt den besonders gut Qualifizierten der Übergang in Beschäftigung sehr schnell und fast alle Länder, auch die mit Lehrlingssystemen, haben Gruppen von gering Qualifizierten, deren Übergänge sich schwierig gestalten.

Die hohen Narben (scar)-Effekte von langandauernder Jugendarbeitslosigkeit, also der nicht mehr aufzuholenden negativen Wirkung auf das Lebenseinkommen, haben viele Länder veranlasst (BELL, BLANCHFLOWER, 2009; KAHN, 2010), die Lehrlingsausbildung – mit sehr unterschiedlichem Erfolg – zu revitalisieren. Das deutsche oder Schweizer Modell kann allerdings nicht ohne weiteres auf Länder übertragen werden, in denen die Unternehmen nicht bereit sind, in Ausbildung zu investieren, die berufliche Bildung einen niedrigen Status hat, die Universitätsausbildung bereits überdurchschnittlich ausgebaut worden ist und die Sozialpartner schwach sind (RAUNER, SMITH, 2010; EULER, 2013).

Nachweisbare Wirkungen haben unterschiedliche Bildungssysteme auch auf die Arbeitsorganisation und die Produktivität. Mehrere Untersuchungen belegen, dass eine breite Berufsbildung die Delegation von Tätigkeiten nach unten, flachere Hierarchien und eine Verringerung der Zahl von Führungskräften erlaubt. RYAN u. a. (2011, 14) fanden heraus, dass im deutschen Maschinenbau in der Produktion 84% der Beschäftigten Facharbeiter sind, gegenüber 52% in UK. Dies erlaubte den deutschen Unternehmen, den Anteil der Beschäftigten auf der ersten Führungsebene (Meister/Techniker/Supervisors) auf 4% zu begrenzen, gegenüber 11% in UK. Dies bestätigt die Ergebnisse früherer Studien (PRAIS, WAGNER, 1988; SORGE, WARNER 1986). CARRÉ u. a. (2010) verglichen die Arbeitsorganisation im Einzelhandel in sechs Ländern (DK, DE, FR, NL, UK, USA). Deutsche Verkäufer/innen übernehmen aufgrund ihrer breiten Berufsausbildung auch typische Managementaufgaben, wie die Warenbestellung, die in den anderen Ländern den Vorgesetzten vorbehalten sind.

In mehreren, zumeist deutsch-britischen Betriebsvergleichen mit Betrieben mit vergleichbaren Produkten und Technologien (matched samples) in unterschiedlichen Industrien wurde festgestellt, dass deutsche Betriebe mehr Fachkräfte beschäftigen. Sie konnten sich dadurch auf höherwertige Produkte spezialisieren und erzielten zudem durch eine effizientere Nutzung der Anlagen und eine schrittweise Optimierung der Arbeitsabläufe durch inkrementale Innovationen eine höhere Produktivität

(z.B. PRAIS, JARVIS, WAGNER, 1989; STEEDMAN, WAGNER, 1989; MASON, VAN ARK, WAGNER, 1994; MASON, KELTNER, WAGNER, 2000). STREECK (1992) sah hierin die Basis für die Herausbildung der diversifizierten Qualitätsproduktion der deutschen Wirtschaft.

8. Schlussfolgerungen

Ziel dieses Beitrags ist es, die in verschiedenen Disziplinen entwickelten Typologien nationaler Berufsbildungssysteme auf ihren Nutzen im Gesellschaftsvergleich und bei der Erklärung gewünschter Ergebnisse zu überprüfen. Die hier diskutierten Typologien von Berufsbildungssystemen sind als Realtypen konzipiert worden (SCHMIDT-HERTHA, TIPPELT, 2011). Sie beziehen sich alle auf Referenzländer, in denen die in den Typologien hervorgehobenen Merkmale besonders markant ausgeprägt sind und gewinnen durch diesen klaren empirischen Bezug ihre Überzeugungskraft. Diese Realtypen sind ein wichtiges Instrument im Gesellschaftsvergleich geworden. Sie haben zum einen interessante Wechselwirkungen zwischen Berufsbildung, Arbeitsmärkten, Produktions-, Wohlfahrts- und sogar politischen Wahlsystemen sichtbar werden lassen. Zum anderen konnten auch die Stärken dualer Systeme bei der Verringerung der Jugendarbeitslosigkeit und der Entwicklung produktiver dezentraler Produktionssysteme herausgearbeitet werden. Diese Wirkungen gelten auch unabhängig von anderen Einflussgrößen, wie der wirtschaftlichen oder demographischen Entwicklung. Allerdings kann das beste Ausbildungssystem alleine nicht hohe Jugendarbeitslosigkeit in tiefen wirtschaftlichen Krisen – wie gegenwärtig in Südeuropa – verhindern (BOSCH, 2015). In den Typologien der institutionalistischen Ökonomie ist dieser empirische Bezug allerdings zunehmend verloren gegangen. Diese Typologien blenden die historische Entwicklung von Institutionen aus und konstruieren auf der Basis der Annahme rationaler Investoren funktionalistische Gleichgewichte zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen. Institutionen werden aber nicht im Konsens rational entworfen, sondern sind Ergebnis von Kompromissen nach oft erheblichen Konflikten, was Thelen am Beispiel der Berufsbildung überzeugend dargelegt hat (THELEN, 2004). Solche Konflikte werden einfach wegdefiniert, indem Beschäftigten und Unternehmen typenkonforme Interessen zugeschrieben werden. Die dabei von Becker genutzte Unterscheidung zwischen allgemeinen und spezifischen Qualifikationen mag geeignet sein, Bildungsentscheidungen von Unternehmen auf mikro-ökonomischer Ebene zu modellieren. Die praktische Bedeutung ist allerdings mehr als fraglich. Die trennscharfe Unterscheidung von allgemeinen und spezifischen Aspekten der Bildung gelingt selten, da man am spezifischen Gegenstand immer auch das Allgemeine exemplarisch lernt und umgekehrt. Für den Gesellschaftsvergleich auf Makro-Ebene ist sie aber nicht zuletzt wegen ihrer strukturellen Blindheit gegenüber den unterschiedlichen Niveaus allgemeiner und spezifischer Bildung (STREECK, 2012) völlig ungeeignet.

Durch die wachsenden Investitionen in frühkindliche Bildung, die Expansion der Hochschulbildung, die Verlagerung eines Teils der Berufsausbildung an die Hochschulen und die wachsende Bedeutung der Weiterbildung sind Bildungssysteme heute komplexer geworden. Die Teilelemente des Bildungssystems können durchaus unterschiedlichen Logiken folgen, so dass eine Tendenz zur Hybridisierung der Systeme unverkennbar ist. Neuere Versuche, Typologien der beruflichen Erstausbildung um die berufliche Weiterbildung zu erweitern, sind zu komplex geworden und als analytisches Mittel der Vereinfachung im internationalen Vergleich schwer handhabbar (z. B. VERDIER, 2013).

Es bleibt auch zu beachten, dass die Forschungsergebnisse zu den Auswirkungen unterschiedlicher Typen von Berufsbildungssystemen in ihrem historischen Kontext gesehen werden müssen. In den 1980er Jahren wurden in den soziologischen Schichtungstheorien duale Ausbildungssysteme in Verbindung mit gegliederten Schulsystemen wegen des frühen trackings eher negativ bewertet. Mittlerweile hat sich die Bewertung geändert, da Bildungssysteme durchlässiger geworden sind und eine betriebliche Ausbildung offensichtlich die Integration Jugendlicher in den Arbeitsmarkt erleichtert. Schließlich muss man sich vom Mythos verabschieden, dass es bei Bildungsreformen nur um wirtschaftliche Effizienz geht. Bildungssysteme sind eine zentrale Legitimationsquelle gesellschaftlicher Statuszuweisung. Nicht nur die Oberschichten sondern zunehmend auch die Mittelschicht haben wenig Interesse, ihren privilegierten Zugang zu bestimmten Bildungsgängen und gesellschaftlichen Positionen zu teilen. Reformen von Bildungssystemen sind auch in den modernen Demokratien von Zielkonflikten zwischen Statusschutz und Gleichheit geprägt. Da weitgehend Einigkeit besteht, dass es wirtschaftlich nachteilig ist, wenn nicht alle Talente gefördert werden, handelt es sich auch um Zielkonflikte zwischen Statusschutz und Effizienz.

Literatur

- ALLMENDINGER, J. (1989): Educational Systems and Labor Market Outcomes. In: *European Sociological Review* 5(3), S. 231–250.
- ANDERSON, P. (2009): Intermediate occupations and the conceptual and empirical limitations of the hourglass economy thesis. In: *Work, Employment and Society, A journal of the British Sociological Association* 23(1), S. 169–180.
- BECK, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- BECKER, G. S. (1993): *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education.* New York.
- BELL, D. N. F./BLANCHFLOWER, D. G. (2009): What Should Be Done about Rising Unemployment in the UK? In: *IZA Discussion Paper No. 4040.*
- BOSCH, G. (2014): The German welfare state: From an inclusive to an exclusive Bismarckian model. In: VAUGHAN-WHITEHEAD, D. (HRSG): *The European Social Model in Crisis: Is Europe losing its soul?* Cheltenham [u. a.]: Elgar, S. 175–229
- BOSCH, G. (2015): Jugendarbeitslosigkeit in Europa – warum versagen milliardenschwere Hilfsprogramme? In: *ifo Schnelldienst* 17–2015, 68. Jhg., S. 7–11.

- BOSCH, G./WEINKOPF, C. (Hrsg.) (2008): *Low-wage work in Germany*. New York: Russell Sage Foundation. The Russell Sage Foundation Case Studies of Job Quality in Advanced Economies.
- BOSCH, G./CHAREST, J. (2010): Vocational training: international perspectives. In: BOSCH, G./CHAREST, J. (Hrsg.): *Vocational Training: international perspectives*. New York [u. a.]: Routledge. *Routledge studies in employment and work relations in Context*; 4, S. 1–26.
- BRAVERMANN, H. (1985): *Labour and monopoly capital*, New York.
- BREMER, R. (2008): VET in the European aircraft and space industry. In: *Journal of European Industrial Training*, Vol. 32(2/3), S.187–200.
- BROCKMANN, M. (2011): Higher Education Qualifications: Convergence and Divergence in Software Engineering and Nursing. In: BROCKMANN, M./CLARKE, L./WINCH, C. (HRSG): *Knowledge, skills and competence in the European labour market: what's in a vocational qualification?* Abingdon, GB: Routledge, S. 120–135.
- BROCKMANN, M./CLARKE, L./WINCH, C./HANF, G./MÉHAUT, P./WESTERHUIS, A. (2011a): Introduction: Cross-national Equivalence of Skills and Qualifications across Europe? In: BROCKMANN, M./CLARKE, L./WINCH, C. (Hrsg.): *Knowledge, skills and competence in the European labour market: what's in a vocational qualification?* Abingdon, GB: Routledge, S. 1–21.
- BROCKMANN, M./CLARKE, L./WINCH, C./HANF, G./MÉHAUT, P./WESTERHUIS, A. (2011b): Interpretive Dictionary: Competence, Qualification, Education, Knowledge. In: BROCKMANN, M./CLARKE, L./WINCH, C. (HRSG): *Knowledge, skills and competence in the European labour market: what's in a vocational qualification?* Abingdon, GB: Routledge, S. 149–184.
- BRZINSKY-FAY, C. (2007): Lost in Transition? Labour Market Sequences of School-leavers in Europe. In: *European Sociological Review* 23(4), S. 409–422.
- CARRÉ, F./TILLY, C./KLAVEREN, M. VAN/VOSS-DAHM, D. (2010): Retail jobs in comparative perspective. In: GAUTIÉ, J./SCHMITT, J. (HRSG): *Low-wage work in the wealthy world*. New York: Russell Sage Foundation, S. 211–268.
- ESPING-ANDERSEN, G. (1990): *Three Worlds of Welfare Capitalism*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- ESPING-ANDERSEN, G. (2002): A Child-Centred Social Investment Strategy. In: ESPING-ANDERSEN, G. (2002): *Why we need a New Welfare State*. Oxford: Oxford University Press, S. 26–67.
- ESTEVEZ-ABE, M./IVERSEN, T./SOSKICE, D. (2001): Social Protection and the Formation of Skills: A Reinterpretation of the Welfare State. In: HALL, P. A./SOSKICE, D. (HRSG): *Varieties of capitalism. The institutional foundations of comparative advantage*. New York: Oxford University Press, S. 145–183.
- EULER, D. (2013): *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- EUROPEAN COMMISSION (2003): *Human capital in a global and knowledge based economy*. Luxembourg.
- EURYDICE (2007): *Key data on higher education*. European Commission. Luxembourg.
- FERNÁNDEZ-MACÍAS, E. (2012): Job Polarization in Europe? Changes in the Employment Structure and Job Quality, 1995–2007. In: *Work and Occupations* 39(2), S. 157–182.
- GREINERT, W. (2004): Die europäischen Berufsausbildungs„systeme“ – Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. In: *Berufsbildung. Europäische Zeitschrift, Sonderheft Nr. 32*, S. 18–26.
- HOLMES, C./MAYHEW, K. (2012): *The Changing Shape of the UK – Job Market and its Implications for the Bottom Half of Earners*. Resolution Foundation, Commission on Living Standards: Improving the lives of people on low-to-middle incomes, London.

- IVERSEN, T./STEPHENS, J. D. (2008): Partisan politics, the welfare state, and three worlds of human capital formation. In: *Comparative Political Studies* 41(4/5), S. 600–637.
- KERCKHOFF, A. (2000): Transition from school to work in comparative perspectives. In: HALLINANAN, M. T. (HRSG): *Handbook of the sociology of education*. New York: Kluwer Academic, S. 453–474.
- LYNCH, L. M. (1994): Introduction to „Training and the Private Sector“ in *Training and the Private Sector*. Chicago and London: The University Press of Chicago Press, S. 1–24.
- MASON, G./VAN ARK, B./WAGNER, K. (1994): Productivity, Product Quality and Workforce Skills: Food Processing in Four European Countries. In: *National Institute Economic Review*, 147, S. 62–83.
- MASON, G./KELTNER, B./WAGNER, K. (2000): Productivity and service quality in banking: commercial lending in Britain, the United States and Germany. In: BARRELL, R./MASON, G./O'MAHONY, M. (Hrsg.): *Productivity, Innovation and Economic Performance*. Cambridge: University Press.
- MÜLLER, W./SHAVIT, Y. (1998): The Institutional Embeddedness of the Stratification Process: a Comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries. In: MÜLLER, W./SHAVIT, Y. (Hrsg.): *From School to Work: a Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Oxford University Press, S. 1–48.
- MÜLLER, W./GANGL, M. (Hrsg.) (2003): *Transitions from education to work in Europe. The Integration of youth into EU Labour Markets*. Oxford. OECD (2008): *Off to a good Start? – A Descriptive Review of youth Labour Market Transitions in OECD Countries*. DELSA/ ELSA. Paris.
- PRAIS, S.J./WAGNER, K. (1988): Productivity and management: The training of foremen in Britain and Germany. In: *National Institute Economic Review* 23, S. 34–45.
- PRAIS, S. J./JARVIS, V./WAGNER, K. (1989): Productivity and vocational Skills in services in Britain and Germany: Hotels. In: *National Institute Economic Review* 130, S. 52–74.
- QUINTINI, G./MANFREDI, T. (2009): Going separate ways? School to work transitions in the United States and Europe. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers* No. 90.
- RAUNER, F./SMITH, E. (2010): Introduction: Rediscovering Apprenticeship. In: RAUNER, F./SMITH, E. (Hrsg.): *Rediscovering apprenticeship: research findings of the international network on Innovative Apprenticeship (INAP)*. Dordrecht: Springer, s. 1–5.
- RUBERY, J./GRIMSHAW, D. (2003): *The Organisation of Employment: An International Perspective*. Houndsmill: Palgrave Macmillan.
- RYAN, P./WAGNER, K./TEUBER, S./BACKES-GELLNER, U. (2011): *Financial Aspects of Apprenticeship Training in Germany, Great Britain and Switzerland*. Arbeitspapier 241. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- SCHMIDT-HERTHA, B./TIPPELT, R. (2011): Typologien. In: *REPORT* 1/2011, 34. Jg., S. 23–35, Online: <http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-weiterbildungsforschung-02.pdf>
- SENGENBERGER, W. (1987): *Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich*. Frankfurt/New York.
- SORGE, A./WARNER, M. (1986): *Comparative Factory Organisation: An Anglo-German Comparison of Manufacturing, Management and Manpower*. Aldershot: Gower.
- STEEDMAN, H./WAGNER, K. (1989): Productivity, Machinery and Skills: Clothing manufacture in Britain and Germany. In: *National Institute Economic Review* 128, S. 40–57.
- STEEDMAN, H./WAGNER, K./FOREMAN, J. (2003): *The impact on firms of ICT skill-supply strategies: an Anglo-German comparison CEPDP, 575*. Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science, London.
- STREECK, W. (1992): *Social Institutions and Economic Performance: Studies of Industrial Relations in Advanced Capitalist Economies*. London: Sage Publications.

- STREECK, W. (2012): Skills and Politics: General and Specific. In: BUSEMEYER, M. R./TRAMPUSCH, C. (Hrsg.) (2012): The Political Economy of Collective Skill Formation. Oxford: Oxford University Press, S. 317–352.
- THELEN, K. (2004): How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States and Japan. New York: Cambridge University Press.
- VOSS-DAHM, D./CARRÉ, F./TILLY, C./KLAVEREN, M. VAN (2010): Retail jobs in comparative perspective. In: GAUTIÉ, J./SCHMITT, J. (Hrsg.): Low-wage work in the wealthy world. New York: Russell Sage Foundation, S. 211–268.
- VERDIER, E. (2013): Lifelong Learning Regimes versus Vocational Education and Training Systems in Europe: The Growing Hybridisation of National Models. In: GERMEN-JANMAAT, J./MÉHAUT, P. (HRSG.): The Dynamics and Social Outcomes of Education Systems. Houndsmill: Palgrave, S. 70–93.
- WIBORG, S./CORT, P. (2010): The Vocational Education and Training System in Denmark: Innovations and Results. In: BOSCH, G./CHAREST, J. (hrsg.): Vocational Training – International Perspectives. London: Routledge, S. 84–109.

GERHARD BOSCH

Institut Arbeit und Qualifikation, Universität Duisburg-Essen,
Forsthausweg 2, LE, 47057 Duisburg, E-Mail: gerhard.bosch@uni-due.de

