Schriften des Vereins für Socialpolitik

Band 267

Berufliche Weiterbildung in europäischer Perspektive

Von

Uschi Backes-Gellner, Hans-Joachim Bodenhöfer, Joachim Münch, Franz Ofner, Robert K. von Weizsäcker

Herausgegeben von

Dieter Timmermann

Duncker & Humblot · Berlin

Schriften des Vereins für Socialpolitik

Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

Neue Folge Band 267

SCHRIFTEN DES VEREINS FÜR SOCIALPOLITIK
Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
Neue Folge Band 267

Berufliche Weiterbildung in europäischer Perspektive

Duncker & Humblot · Berlin

Berufliche Weiterbildung in europäischer Perspektive

Von

Uschi Backes-Gellner, Hans-Joachim Bodenhöfer,
Joachim Münch, Franz Ofner, Robert K. von Weizsäcker

Herausgegeben von

Dieter Timmermann



Duncker & Humblot · Berlin

Bundesinstitut für Berufsbildung
Die freie Verfügbarkeit der Online-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«.
BY-NC-ND

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Berufliche Weiterbildung in europäischer Perspektive / von Uschi Backes-Gellner ... Hrsg. von Dieter Timmermann. – Berlin : Duncker & Humblot, 1999
(Schriften des Vereins für Socialpolitik, Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ; N.F., Bd. 267)
ISBN 3-428-09812-9

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, für sämtliche Beiträge vorbehalten
© 1999 Duncker & Humblot GmbH, Berlin
Fremddatenübernahme und Druck:
Berliner Buchdruckerei Union GmbH, Berlin
Printed in Germany

ISSN 0505-2777
ISBN 3-428-09812-9

Gedruckt auf alterungsbeständigem (säurefreiem) Papier
entsprechend ISO 9706 ♾

Vorwort

Friedrich Edding beklagt seit vielen Jahren, daß das Feld der (beruflichen) Weiterbildung im Vergleich zur beruflichen Erstausbildung und zum Hochschulbereich ein bildungsökonomisches Niemandsland sei, zumindest in Deutschland. Um so erfreulicher ist es, daß sich der Ausschuß für Bildungsökonomie auf seiner Bielefelder Tagung im Herbst 1994 vorrangig der beruflichen Weiterbildung widmete. Vier der dort gehaltenen Referate werden in diesem Band veröffentlicht. Die Gründe für die relativ späte Publikation können und sollen hier nicht ausgebreitet werden. Vielmehr soll des potentiellen Lesers Neugier geweckt werden.

J. Münch beleuchtet in seinem Beitrag ausgewählte Aspekte und Problemfelder der beruflichen Weiterbildung in den Ländern der Europäischen Union. Er stellt fest, daß von einem europäischen „System" der Weiterbildung nicht die Rede sein könne, vielmehr bestehe eine Vielfalt von Strukturen nebeneinander, und in den Mitgliedsländern gebe es eine Reihe spezifischer Strukturvarianten. Ferner konstatiert er unterschiedliche Definitionen von Weiterbildung und disparate Verständnisse im Hinblick auf das Verhältnis und die Abgrenzung zu beruflicher Erstausbildung. Dies hat z.T. damit zu tun, daß in den Ländern der EU unterschiedliche Hauptzielgruppen der beruflichen Weiterbildung definiert werden. Bei aller länderspezifischen Differenz identifiziert Münch sechs Funktionen der beruflichen Weiterbildung, die ihr in allen EU-Ländern gemeinsam seien. Die Differenzen versucht er mittels einer Typologie von „Systemen der beruflichen Weiterbildung" zu systematisieren, indem er einerseits auf die Art der internen Steuerung – hier unterscheidet er Steuerung durch Märkte, durch Politik oder Verbände und Mischsysteme –, andererseits auf die Rolle der Sozialpartner als typologische Merkmale zurückgreift. In einem weiteren Schritt identifiziert Münch Finanzierungsmuster der beruflichen Weiterbildung, deren prägende Merkmale zum einen die Zielgruppen und zum anderen die Anbieterstrukturen sind. Zugleich bemerkt Münch ein recht beschränktes Wissen über die Kosten und Kostenstrukturen der beruflichen Weiterbildung in den EU-Ländern.

Die Förderpolitik der EU-Programme, die auf berufliche Weiterbildung fokussiert sind, bezieht sich Münch zufolge auf die europäische und insbesondere interkulturelle Dimension, die ihren Schwerpunkt angesichts mangelnder Fremdsprachenkompetenz in der Förderung dieser Kompetenz habe.

Einen zweiten Förderschwerpunkt sieht Münch in der Förderung der beruflichen Weiterbildung in Klein- und Mittelunternehmen, die sich bislang durch ein unterentwickeltes Bewußtsein von der Bedeutung der Weiterbildung auszeichneten, in der Wahrnehmung von Weiterbildungsgelegenheiten auf externe Anbieter ange-

wiesen seien und sich zudem in ihrer Nachfrage nach beruflichen Weiterbildungsangeboten prozyklisch verhielten.

Bodenhöfer und Ofner gehen in einer empirischen Studie dem Weiterbildungsverhalten junger österreichischer Facharbeiter unmittelbar im Anschluß an den Lehrabschluß nach. Sie konstatieren zunächst ein geringes empirisches bildungsökonomisches Wissen über den Zusammenhang von beruflicher Weiterbildung, beruflichem Aufstieg, Stabilisierung der Beschäftigung und Anstieg des Einkommens. Allerdings bezweifeln sie, daß sich dieser Zusammenhang monokausal darstellen ließe. Vielmehr sei der Weiterbildungserfolg angesichts der Vielfalt der Weiterbildungsmotive und der Ausdifferenzierung der Lebenswelten nur im Kontext von Lebenssituation und Intention der Weiterbildungsinvestoren interpretierbar. Diese Überlegungen führen zur Konstruktion unterschiedlicher Weiterbildungssegmente im österreichischen Markt für berufliche Weiterbildung, die mittels sekundärstatistischer Daten in ihrem Umfang geschätzt werden. Die Autoren identifizieren vier Segmente beruflicher Weiterbildung, deren Zugangsregelungen sie durch Rechtsträgerform, Organisationsziele, Rekrutierungsmuster und Selektionszwecke determiniert sehen. Diese Determinanten stehen der Analyse zufolge in Wechselwirkung mit Determinanten des individuellen Lebenszusammenhangs und bestimmen auf diese Weise die Weiterbildungspartizipation.

Die vier Segmente werden wie folgt definiert: a) betriebliche Weiterbildung mit streng exklusivem Zugang, b) betriebliche Weiterbildung mit schwach exklusivem Zugang, c) Kurse der Arbeitsverwaltung und d) der offene Weiterbildungsmarkt.

In einem weiteren Schritt untersuchen Bodenhöfer / Ofner in einer eigenen empirischen Studie das berufliche Weiterbildungsverhalten von Lehrabsolventen in Abhängigkeit ihrer beruflichen Erstplazierung, die sie trivariat mit „qualifizierter Beschäftigung", „Beschäftigung unterhalb des Facharbeiterniveaus" und „Berufswechsel" operationalisieren, sowie der betrieblichen Ausbildungsstrategie. Die Autoren beobachten eine hohe (d. h. überdurchschnittliche) Weiterbildungsquote, allerdings eher im schwach-exklusiven Segment, in welchem die Finanzierungsbeteiligung der Betriebe relativ schwach, die der Arbeitsverwaltung relativ stark ist. Die Autoren analysieren im Detail spezifische Weiterbildungskonstellationen verschiedener Partizipantengruppen, machen deren Vorteile und Lasten sichtbar und erzeugen in ihrer Studie eine Reihe von Informationen über berufliche Weiterbildung, die nicht nur neu, sondern auch für die Arbeitsmarktpolitik von Bedeutung sind.

U. Backes-Gellner geht von der Beobachtung evidenter Unterschiede in den Berufsausbildungsarrangements der Länder Europas aus und leitet aus der plausiblen Vermutung, daß Qualifikationen in der internationalen Konkurrenz der Länder mit wettbewerbsentscheidend seien, die Frage ab, weshalb in Europa keine berufsbildungssystemischen Konvergenzen feststellbar seien, sondern systematische Länderdifferenzen. Dies wird auf betriebliche Bildungsstrategien zurückgeführt und zunächst mit Hilfe eines betriebswirtschaftlichen und institutionenökonomischen Modells theoretisch erklärt. Die aus dem Modell entwickelten Hypothesen

werden anhand eines internationalen Datensatzes über zu erwartende Qualifizierungsmuster in deutschen, englischen und französischen Industrieunternehmen empirisch überprüft.

Die Modellkonstruktion überträgt die Idee der Lagerhaltung auf die betriebliche Qualifizierungsstrategie, die als Entscheidung über den optimalen Vorrat an qualifizierten Fachkräften verstanden wird. Technisch gesprochen wird ein „einfaches stochastisches Lagerhaltungsmodell mit periodischer Lagerüberprüfung verwendet". Des weiteren unterscheidet die Autorin zwei unterschiedliche Produktionsregime, die Massenproduktion und die flexible Fertigung, als Anwendungsfälle. Diese sind – so die Annahme – mit unterschiedlichen Organisations- und Qualifikationsstrukturen verknüpft. Mit Hilfe des Modells wird der optimale Facharbeiteranteil eines Unternehmens mit Massenfertigung bzw. mit flexibler Fertigung kalkuliert. Eine erste These, daß nämlich Unternehmen der Massenproduktion weniger Qualifikationsvorräte bereithalten als Unternehmen mit flexibler Fertigung, wird verknüpft mit einer zweiten These, daß nämlich die Qualifikationsvorräte invers mit den Kosten der Vorratshaltung und gleichlaufend mit den Fehlmengenkosten korrelieren. Der funktionale Zusammenhang zwischen Produktionsregime, Fehlmengenkosten, Vorratshaltungskosten und optimaler Qualifikationsmenge wird für die Länder Deutschland, England und Frankreich empirisch überprüft und führt zu einer Reihe interessanter Ergebnisse. Eines dieser Ergebnisse sei hier referiert: Die Substitutionsbeziehungen zwischen formalen (Erstausbildungs-) und informalen Qualifizierungsanstrengungen (über Weiterbildung und Job-Rotation) führen zu affinen faktischen Qualifikationsprofilen in den Ländern und damit verflüchtigt sich der scheinbare Qualifikationsvorspung des deutschen dualen Systems der Berufsausbildung.

R. v. Weizsäcker nimmt in seinem Beitrag den Zusammenhang von Chancengleichheit, Statusmobilität und öffentlichen Bildungsinvestitionen in den Blick. Es geht ihm darum, das Chancengleichheitskonzept im Kontext der intergenerationellen Einkommensmobilität mit Hilfe eines formalen Modells zu präzisieren, den Begriff der Chancengleichheit analytisch zu strukturieren und aktuelle Themen der Bildungspolitik kritisch zu beleuchten. Er wendet den Blick auf die „Vererbung" von ökonomischem Status von Generation zu Generation und rückt die Verteilungsgerechtigkeit mit der Frage in den Mittelpunkt der Arbeit, ob hinter stabilen Verteilungsrelationen ein hohes oder niedriges Maß an individueller und sozialer Mobilität verborgen sei. Nicht Nivellierung von Ungleichheit wird als Handlungsziel definiert, sondern die Durchlässigkeit der Gesellschaft, ohne daß à priori Aspekte der Allokation und Distribution getrennt werden. Das entwickelte formale Modell soll helfen, die logische Konsistenz einer Reihe von bildungspolitischen Überzeugungen zu hinterfragen. Z.B. verweisen die Modellergebnisse auf die Notwendigkeit, streng zwischen den (sich in ihren Wirkungen unterscheidenden) Zielen einer geringeren ökonomischen Ungleichheit einerseits und einer höheren ökonomischen Mobilität andererseits zu trennen. Ein überraschendes Ergebnis besagt, daß eine Umverteilungssteuer die Mobilität nicht hemmen, sondern erhöhen würde.

Mit Hilfe des Modells werden zwei bildungspolitische Lösungen in ihren Auswirkungen auf ökonomische Mobilität durchgespielt: die Einheitsschule und die Leistungsschule. Im Einheitschulfall führt das Modell zu dem Ergebnis, daß mit steigenden staatlichen Bildungsinvestitionen die ökonomische Mobilität steigt. Im Fall der Leistungsschule ist hingegen mit wachsenden Bildungsausgaben ein Rückgang der ökonomischen Mobilität möglich. Als generelles Fazit läßt sich schließen, so der Autor, daß das Chancengleichheitsziel nicht notwendigerweise mit dem Mobilitätsziel kompatibel ist.

Bielefeld, im Juni 1998 *Dieter Timmermann*

Inhaltsverzeichnis

Berufliche Weiterbildung in der Europäischen Union – ausgewählte Aspekte und Problemfelder

Von *Joachim Münch,* Kaiserslautern 11

Weiterbildung nach der Lehre

Von *Hans-Joachim Bodenhöfer* und *Franz Ofner,* Klagenfurt 31

Betriebliche Aus- und Weiterbildung im internationalen Vergleich

Von *Uschi Backes-Gellner,* Köln 65

Chancengleichheit, Statusmobilität und öffentliche Bildungsinvestitionen

Von *Robert K. von Weizsäcker,* Mannheim 93

Berufliche Weiterbildung in der Europäischen Union – ausgewählte Aspekte und Problemfelder

Von *Joachim Münch,* Kaiserslautern

A. Die Rolle der EU in der beruflichen Weiterbildung

Die Bedeutung der beruflichen Weiterbildung für die soziale und berufliche Chance der Bürger der Union, aber auch die strategische Dimension der beruflichen Weiterbildung vor dem Hintergrund eines immer schneller werdenden wirtschaftlichen, sozialen und technologischen Wandels hat schon seit langem die Europäische Gemeinschaft (jetzt: Europäische Union) veranlaßt, sich intensiv mit der Förderung der beruflichen Weiterbildung in den Mitgliedstaaten zu befassen. Ausdruck dieses politischen Wollens ist unter anderem das vom Ministerrat am 29. Mai 1990 verabschiedete FORCE-Programm für die Entwicklung der beruflichen Weiterbildung in der Europäischen Gemeinschaft. Mit der Umsetzung dieses Programms wurde am 1. Januar 1991 begonnen, zu Ende ging es am 31. Dezember 1994. Gestaltungs- und Durchführungsprinzipien des FORCE-Programmes waren insbesondere der Transfer von Wissen und der Austausch von Erfahrungen sowie von Know-How in der Gemeinschaft. Mit Hilfe von Partnerschaften zwischen Unternehmen, Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften sowie Weiterbildungsträgern wurden insgesamt 715 FORCE-Projekte mit mehr als 6000 Partnern auf den Weg gebracht. Dabei ging es vor allem um die Entwicklung und Verbreitung von innovativen Techniken, Materialien und Methoden für das Weiterbildungsmanagement, um die Analyse der Weiterbildungsbedürfnisse, aber auch um die Erkundung der strukturellen Defizite sowie um die Entwicklung von Ansätzen zur Verbesserung der Weiterbildungssituation, und zwar sowohl für die Arbeitnehmer und Arbeitslosen als auch für die Betriebe und damit auch für die Konkurrenzfähigkeit der europäischen Wirtschaft.

Gleichzeitig wurde der Versuch unternommen, den vergleichsweise geringen Kenntnisstand über die berufliche Weiterbildung in der EU zu verbessern. Wegen der Komplexität und des Variantenreichtums dieses Bereiches des Gesamtbildungssystems war dies ein nicht leichtes Unterfangen. Die Untersuchungen und Arbeiten dazu basierten auf Art. 11 (2) und Art. 5 des EG-Ratsbeschlusses vom 29. Mai 1990 über ein Aktionsprogramm zur Förderung der beruflichen Weiterbildung in der Europäischen Gemeinschaft (FORCE). Der Verfasser dieses Beitrages war Leiter einer Steering Group, der

- die Konzipierung nationaler Berichte sowie die einheitliche Steuerung ihrer Erstellung oblag und
- die den Auftrag hatte, auf der Grundlage der nationalen Berichte einen komprimierten Europabericht zu erstellen (*Brandsma/Kessler/Münch* 1995).

Ergänzt wurde dieser Europabericht durch eine erweiterte Fassung unter Einbeziehung der beruflichen Weiterbildung in Japan und den Vereinigten Staaten (*Brandsma/Kessler/Münch* 1996). Die folgende Darstellung basiert nicht nur, aber im wesentlichen auf den in diesen Berichten präsentierten Daten, Aspekten und Problemen.

Mit dem Auslaufen des FORCE-Programmes sind die institutionalisierten Aktivitäten der Europäischen Union in der Berufsbildung und damit auch in der beruflichen Weiterbildung keineswegs beendet worden. 1995 wurden die Programme SOCRATES und LEONARDO aufgelegt, wobei sich SOCRATES der Förderung der allgemeinen Bildung (einschließlich Hochschule und Fremdsprachen) und LEONARDO der beruflichen Bildung (Ausbildung und Weiterbildung) annimmt. Das hier interessierende LEONARDO-Programm umfaßt drei Kernaktivitäten, nämlich:

- Unterstützung bei der Verbesserung der Berufsbildungssysteme und Berufsbildungsmaßnahmen (Teilbereich I).
- Unterstützung bei der Verbesserung der Berufsbildungsmaßnahmen für Unternehmen und Arbeitnehmer (Teilbereich II).
- Sprachkenntnisse, Informationen über die Berufsbildung und Innovationen im Berufsbildungsbereich (Teilbereich III).

Die Zuständigkeit innerhalb der Europäischen Kommission liegt dafür bei der Generaldirektion XXII „Allgemeine und Berufliche Bildung, Jugend". In diesem Zusammenhang erhebt sich die Frage, wie es denn mit der Zuständigkeit der Europäischen Union seit dem am 1. Januar 1993 in Kraft getretenen Maastricher Vertrag für die Bildungs- und Berufsbildungspolitik bestellt ist. Zwar wurde ein neues Kapitel 3 „Allgemeine und berufliche Bildung und Jugend" mit den Artikeln 126/127 in den Vertrag eingefügt, aber die bereits in den Römischen Verträgen 1957 festgelegte *Verantwortung der Mitgliedstaaten* für die Organisation und die Inhalte ihrer Bildungssysteme wird ausdrücklich bekräftigt („Subsidiaritätsprinzip"). Die Europäische Union hat aber die Bildungs- und Berufsbildungspolitik der Mitgliedstaaten zu unterstützen, zu ihrer Verbesserung beizutragen und die Entwicklung einer Europäischen Union zu fördern. Damit kommt der Europäischen Union trotz der unangetasteten nationalen Kompetenzen eine unterstützende, aber auch vorwärts weisende Rolle in der Bildungs- und Berufsbildungspolitik zu. Die Wahrnehmung dieser Rolle ist allerdings für den Bereich der beruflichen Weiterbildung noch schwieriger und begrenzter als z. B. in der allgemeinen Bildung. Die berufliche Weiterbildung ist ja nicht nur mit den verschiedenen Komponenten des Bildungssystems mannigfaltig und jeweils unterschiedlich vernetzt, sondern ist, vor

allem in der Form der betrieblich-beruflichen Weiterbildung, Teil des Beschäftigungssystems und der Arbeitsmarktpolitik.

B. Definitorische und konzeptionelle Divergenzen als Problem

In keinem Bereich des Bildungswesens ist das Chaos der Begriffe und die Vielfalt der Formen (*Münch* 1993, S. 64 ff.) so groß wie in der Weiterbildung und damit auch, ja vor allem, in der beruflichen Weiterbildung. Schon aus diesem Grunde verbietet es sich, und dies gilt für alle Staaten der Europäischen Union, von einem „System" der Weiterbildung zu sprechen. Wenn im FORCE-Programm die berufliche Weiterbildung als „jede Maßnahme der beruflichen Bildung, an der ein Arbeitnehmer aus der Europäischen Gemeinschaft im Laufe seines Arbeitslebens teilnimmt", definiert wurde, so wird mit dieser sehr weiten Definition berücksichtigt, daß es grenzüberschreitend gültige oder gar rechtlich verbindliche Definitionen für den Bereich der beruflichen Weiterbildung nicht gibt und nicht geben kann. Soweit in den nationalen Berichten zur beruflichen Weiterbildung überhaupt Definitionen entwikkelt oder referiert wurden, haben diese in der Regel keinen prinzipiellen Charakter. Zumeist wird berufliche Weiterbildung zu ihrer näheren Bestimmung an Zielen und Zielgruppen sowie an Maßnahmen beruflicher Weiterbildung festgemacht. Dabei wird deutlich, in welch starkem Maße Ausprägung und Verständnis der beruflichen Weiterbildung durch Strukturen und Gegebenheiten des Berufsbildungs"systems" als Ganzes bestimmt sind. Dies sei am Beispiel des Verhältnisses von beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung verdeutlicht. In Deutschland (wie auch in Österreich, Dänemark und Luxemburg) wird mit größter Selbstverständlichkeit eine relativ deutliche Trennlinie zwischen Erstausbildung und Weiterbildung gezogen. Da in Deutschland der weitaus größte Teil der jungen Leute, soweit sie nicht ins Hochschulsystem einmünden, eine Berufsausbildung im Rahmen des Dualen Systems durchläuft und damit sein Erwerbsleben auf der Grundlage einer formalen Berufsausbildung beginnt, findet hier berufliche Weiterbildung nach Abschluß der Erstausbildung und nach Eintritt in den Arbeitsmarkt statt. In Ländern, in denen nur relativ wenig Jugendliche in den Genuß einer formalen beruflichen Erstausbildung kommen (wie z. B. in Portugal und Griechenland, aber auch in Großbritannien) erhalten diese Jugendlichen, wenn sie denn Glück haben, als Erwachsene eine berufliche Erstqualifikation, deren Vermittlung dann aber als berufliche Weiterbildung aufgefaßt wird. Berufliche Weiterbildung ist in diesen Fällen eine zweite Chance für diejenigen, die nach dem Verlassen der Schule keine Gelegenheit hatten oder nicht dazu in der Lage waren, eine berufliche Qualifikation zu erwerben. Die folgende Abbildung verdeutlicht die große definitorische und konzeptionelle Variationsbreite der beruflichen Weiterbildung in der Europäischen Union.

Die dabei zutage tretende Vielfalt und Komplexität der beruflichen Weiterbildung in den Staaten der EU führt zu mancherlei Verständigungsschwierigkeiten. Nach aller Erfahrung muß es aber als ein untauglicher Versuch angesehen werden, sich auf allgemeingültige und dauerhafte Definitionen verständigen zu wollen.

Abbildung 1: Konzepte und Definitionen

Mitgliedstaat	Allgemeine Definitionen	Zugrundeliegendes Konzept/ Art der Weiterbildung	Hauptzielgruppe
Belgien (Flämische Gemeinschaft)	Nein	Erwachsenenbildung einschließlich - Weiterbildung - Umschulung, Anpassungsfortbildung - Weiterbildung der Unternehmer (in der Landwirtschaft) - unternehmensinterne Weiterbildung	(Nicht-) Beschäftigte (Nicht-) Beschäftigte (landwirtschaftliche) Unternehmer Beschäftigte
Dänemark	Ja, umfaßt betriebliche und allgem. Weiterbildung, Erstausbildung (Nachholfunktion) und berufliche Weiterbildung)	- Grundausbildung - zusätzliche Berufsausbildung - Anpassungsweiterbildung - Aufstiegsweiterbildung	Un- und Angelernte Angelernte Facharbeiter Facharbeiter
Deutschland	Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer ersten Bildungsphase und nach Aufnahme einer Berufstätigkeit	Berufliche Weiterbildung: - Fortbildung: -Anpassungsweiterbildung -Aufstiegsweiterbildung - Umschulung: -in anerkannte Ausbildungs- und Umschulungsberufe -in berufliche Tätigkeiten - Lernen im Prozeß der Arbeit: -organisiertes Lernen -informelles Lernen	 (Nicht-) Beschäftigte (Nicht-) Beschäftigte Beschäftigte
Frankreich	Ja, im Französischen Arbeitsrecht gegeben und zielt auf: Sicherung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit; Bekämpfung des sozialen Ausschlusses; Förderung der kulturellen Entfaltung	- Berufsvorbereitung - Anpassungsweiterbildung - Aufstiegsweiterbildung - vorbeugende Maßnahmen - Umschulung	Junge Arbeitnehmer ohne berufliche Qualifikationen Ausbildungsabsolventen Beschäftige Beschäftigte, aber von Arbeitsverlust bedroht
Griechenland	Nein	- Weiterbildung - zusätzliche Weiterbildung (Requalifizierung)	Beschäftigte (Nicht-) Beschäftigte
Irland	Ja, obwohl rechtlich nicht festgelegt,	- Qualifikationsanpassung	Beschäftigte

	schließt solche Arbeitnehmer mit ein, die auf dem Arbeitsmarkt aktiv sind oder waren bzw. die eine Erstausbildung bereits abgeschlossen haben	- Funktionserweiterung - Aufstiegsweiterbildung - Umschulung - Aktivierung und Reaktivierung - Rehabilitierungsweiterbildung - Weiterbildung für Arbeitslose	Beschäftigte Beschäftigte Beschäftigte Personen , die wieder in den Arbeitsmarkt eintreten (z.B. Frauen) Behinderte, die nach langer Krankheit in den Arbeitsmarkt eintreten Arbeitslose
Italien	Nein	im Rahmen der regionalen Aus- und Weiterbildungspläne: - Grundausbildung - Weiterbildung - Spezialisierung - Anpassungsweiterbildung - zusätzliche Spezialisierung Von den Unternehmen angeboten: - intern / extern - on-/off-the-job	 (junge) Arbeitslose Arbeitnehmer
Luxemburg	Ja (obwohl rechtlich nicht festgelegt)	- Qualifikationserhalt - Qualifikationserweiterung - Weiterqualifizierung (unabhängig vom Status der Person) - Gesundheits- und Sicherheitsausbildung	(Nicht-) Beschäftigte
Niederlande	Nein	Erstausbildung: - Lehrlingsausbildung - Teilzeitberufsbildung für Erwachsene - höhere berufliche Teilzeitweiterbildung - Kurse für Unternehmer Qualifizierung über die Grundausbildung hinaus:	 (Nicht-) Beschäftigte ohne berufliche Qualifikation keine spezifische Zielgruppe keine spezifische Zielgruppe

Fortsetzung Abbildung 1:

		- Lehrlingsausbildung auf sekundärer und postsekundärer Ebene	aufstiegswillige Beschäftigte
		- anerkannter Fernunterricht	keine spezifische Zielgruppe
		- anerkannte Aus- und Weiterbildung	keine spezifische Zielgruppe
		Erstausbildung ohne qualifizierenden Abschluß:	
		- Von der Arbeitsmarktbehörde angebotene Weiterbildung (Berufsbildungszentren, berufliche Aus- und Weiterbildung für Frauen)	die am wenigsten Qualifizierten
		Weiterbildung ohne qualifizierenden Abschluß:	
		- von den Unternehmen angebotene Weiterbildung (intern/extern: on-/off-the-job)	Beschäftigte
Portugal	Ja, alle organisierten und institutionalisierten Formen des Lernens nach der Erstausbildung	- Laufbahnentwicklung	(Nicht-) Beschäftigte
		- Auffrischung von Qualifikationen	(Nicht-) Beschäftigte
		- Umschulung	(Nicht-) Beschäftigte
		- Aufstiegsweiterbildung	(Nicht-) Beschäftigte
Spanien	nein	Generell:	
		- Berufsvorbereitung	keine spezielle Zielgruppe
		- ständige Weiterbildung / Anpassungsweiterbildung	keine spezielle Zielgruppe
		- Umschulung	keine spezielle Zielgruppe
		- Weiterbildung mit anderen Zielen (berufsbezogen)	keine spezielle Zielgruppe
		Nationale Vereinbarung:	
		- Grundausbildung	Beschäftigte
		- spezialisierte berufliche Bildung	Beschäftigte
		- Ausbildung für eine bestimmte Stelle	Beschäftigte
		- Auffrischung von Qualifikationen	Beschäftigte
		- Anpassungsweiterbildung	Beschäftigte
Vereinigtes Königreich	Nein	Auf nationaler Ebene erarbeitete Qualifikationsniveaus (NVQs, GNVQs)	NVQs gelten für alle Beschäftigten einschließlich der Arbeitssuchenden

Quelle: Brandsma / Kessler / Münch 1995, S. 14 - 18.

C. Funktionale Grundorientierungen der beruflichen Weiterbildung

In allen Staaten der Europäischen Union lassen sich folgende Funktionen der beruflichen Weiterbildung, mit jeweils unterschiedlichem Gewicht und unterschiedlicher Ausprägung, identifizieren:

- Die Anpassungsfunktion
- Die Innovationsfunktion
- Die Aufstiegsfunktion
- Die Nachholfunktion
- Die kurative Funktion
- Die präventive Funktion

I. Zur Anpassungsfunktion

Unter allen Funktionen, welche die berufliche Weiterbildung zu erfüllen vermag, ist ohne Zweifel die Anpassungsfunktion von besonderer Bedeutung. Mit Hilfe von Weiterbildung werden die Qualifikationsprofile und Qualifikationsniveaus den Veränderungen in Arbeit und Beruf angepaßt, ohne daß damit in der Regel ein beruflicher Aufstieg (vgl. „Aufstiegsfunktion") verbunden ist. Die Faktoren, welche die Notwendigkeit und Bedeutung der Anpassungsfunktion beruflicher Weiterbildung bestimmen, lassen sich mehr oder weniger in allen Ländern der Union ausmachen:

- Die steigende Tendenz sozialer und beruflicher Mobilität,
- der rasche Wandel der Arbeitswelt,
- die Geschwindigkeit und Breite der technologischen Innovationen,
- das Tempo organisatorischer Veränderungen in den Betrieben sowie
- neue und sich rasch verändernde betriebliche Einflußfaktoren, wie z. B. Umweltfragen und Umweltschutz.

Spricht man in diesem Zusammenhang in Deutschland von Anpassungsweiterbildung, so findet sich in Belgien, Irland und Italien dafür der Begriff Qualifikationsanpassung, in Portugal das Job-Recycling. Die wichtigsten Träger für Anpassungsweiterbildung sind, wiederum mehr oder weniger in allen Ländern, die Betriebe.

II. Zur Innovationsfunktion

Diese Funktion, die ohne Zweifel immer größere Bedeutung gewinnen wird, resultiert aus der sich verändernden Beziehung zwischen der Organisationsentwick-

lung einerseits und der Personalentwicklung andererseits in den Betrieben. War bisher die betrieblich-berufliche Weiterbildung eher „nachhinkender Erfüllungsgehilfe" der Organisationsentwicklung, so ist sie zunehmend proaktiv und innovativ in die Gestaltung der Arbeitsorganisation und Arbeitsprozesse eingebunden. Damit kommen sowohl das „Integrationskonzept" (*Münch* 1995, S. 54) von Personalentwicklung und Organisationsentwicklung als auch das Konzept der Lernenden Organisation (*Münch* 1995, S. 39 ff.) ins Spiel. Diese Konzepte mit ihrer weitreichenden Bedeutung für die Entwicklung der beruflich-betrieblichen Weiterbildung sind jedoch nicht das Ergebnis nationaler Politiken, sondern eher einzelbetrieblicher Initiativen, die allerdings zum Teil durch das LEONARDO-Programm gestützt und gefördert werden.

III. Zur Aufstiegsfunktion

Diese realisiert sich in Weiterbildungsmaßnahmen von zumeist längerer Dauer und mit in der Regel zertifizierten oder diplomierten Qualifikationen (Beispiel Deutschland: Technikerprüfung, Meisterprüfung), die beruflichen Aufstieg mit höherer Verantwortung und höherem Einkommen ermöglichen. Hat sich dafür in Deutschland der Begriff Aufstiegsweiterbildung eingebürgert, so spricht man in Belgien und Luxemburg von Qualifikationserweiterung, in Frankreich von Laufbahnverbesserung, in Dänemark von zusätzlicher Weiterbildung, in Irland von Verbesserungsweiterbildung, in Portugal von Berufsverbesserung.

IV. Zur Nachholfunktion

In einer Reihe von Ländern der Europäischen Union, insbesondere in Griechenland, Portugal, Spanien, Italien (aber auch Großbritannien!), ist der Anteil junger Menschen, die ohne berufliche Qualifikation ins Erwerbsleben eintreten, sehr hoch. Daraus resultieren Notwendigkeiten wie Möglichkeiten, eine Qualifikation als Erwachsener nachzuholen, entweder im Status der Beschäftigung oder im Status der Arbeitslosigkeit. Die Mitgliedstaaten reagieren auf diese Situation mit vielfältigen Angeboten, die einen starken arbeitsmarktpolitischen, aber auch gesellschaftspolitischen Akzent haben.

V. Zur kurativen Funktion

Weiterbildungsangebote und -prozesse mit kurativer („heilender") Funktion sind darauf gerichtet, qualifikatorische Defizite auszugleichen, welche die Gefahr von Arbeitsplatzverlusten oder die Nichtwiedergewinnung von Arbeit in sich bergen. Sie stellen insofern ein wichtiges arbeitsmarktpolitisches Instrument dar, welches in allen Mitgliedstaaten mehr oder weniger zum Einsatz kommt.

VI. Zur präventiven Funktion

Letztlich ist auch die präventive („vorbeugende") berufliche Weiterbildung von beachtlicher arbeitsmarktpolitischer Bedeutung. Dabei stellt sich die Frage, ob es weiterbildungspolitisch und individualpsychologisch nicht besser ist, der präventiven Weiterbildung vor der kurativen Weiterbildung den Vorzug zu geben. Bei einer rein theoretischen Betrachtungsweise wird man dem sicherlich zustimmen können. In der Praxis aber zeigt sich, daß die notwendige Ziel- und Bedarfsorientierung der beruflichen Weiterbildung unter dem Aspekt der Prävention nur bedingt und zum Teil nur vage geleistet werden kann. Daraus resultieren zum Teil Motivationsprobleme, wie sie z. B. bei der „Weiterbildungsoffensive" in den neuen Bundesländern bei der Umstellung von Planstrukturen zu Marktstrukturen von volkseigenen Betrieben zu Privatbetrieben konstatiert wurden. Der präventive Charakter beruflicher Weiterbildung ist noch am ehesten dadurch zu sichern, daß sie durch schlüsselqualifikatorische Elemente und durch Inhalte von mindestens mittelfristiger Beständigkeit angereichert wird. Diese Problemlage findet sich in ausgeprägter Form vor allem in den Mitgliedstaaten, in denen wir es mit einer hohen Dynamik ökonomischen und technologischen Wandels zu tun haben.

D. Versuch einer Typologie von „Systemen" der beruflichen Weiterbildung

Es wurde bereits an anderer Stelle darauf hingewiesen, daß es bei Anlegung systemtheoretischer Kriterien nicht möglich ist, von „Systemen" der beruflichen Weiterbildung in den Ländern der EU zu sprechen. Alle wesentlichen Komponenten des Weiterbildungsbereiches wie etwa Zuständigkeiten, gesetzliche Rahmenbedingungen, Angebotsstrukturen, Ziele, Zielgruppen, Qualitätskontrolle usw. sind in Abhängigkeit von kulturellen, ökonomischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen historisch gewachsen und pragmatisch weiterentwickelt worden. Bei der Beurteilung der Funktionstüchtigkeit der beruflichen Weiterbildung in einem Lande spielt jedoch die Frage nach der Beteiligung des Staates sowie der Sozialpartner eine herausragende Rolle. Die Frage, wieviel Staat und wieviel Markt die berufliche Weiterbildung braucht (*Lipsmeier* 1991, S. 83 ff.), wird nicht nur innerhalb Deutschlands, sondern auch grenzüberschreitend diskutiert. Von gleicher Bedeutung erweist sich die Frage nach dem Einfluß der Sozialpartner, wobei alle einschlägigen Verlautbarungen der Europäischen Union erkennen lassen, daß diese sowohl den Arbeitgeberverbänden als auch den Gewerkschaften eine besondere Verantwortung bei der Gestaltung der beruflichen Weiterbildung zubilligt. Dies hängt auch, darauf wurde bereits an anderer Stelle hingewiesen, mit der bestimmenden Rolle der Betriebe als Träger beruflicher Weiterbildung und mit ihrer Einbindung in die Beschäftigungspolitik zusammen.

Der Versuch, „reduktionistische Systeme" der beruflichen Weiterbildung in der EU unter Berücksichtigung der Einflußfaktoren Staat und Sozialpartner zu identifizieren, führt unter Beachtung und in Interpretation der bekannten Datenlage zu folgendem Ergebnis. Die berufliche Weiterbildung

- ist eher staatlich dominiert (z. B. Dänemark und Frankreich),
- ist eher sozialpartnerschaftlich dominiert (z. B. Spanien),
- ist eher ein Mischsystem zwischen Staat und Sozialpartnern (z. B. Deutschland und die Niederlande),
- ist eher marktähnlich organisiert (z. B. Vereinigtes Königreich) und
- ist eher durch regionale Einflüsse und Verschiedenheiten bestimmt (z. B. Italien).

Inwieweit aus solchen Grundstrukturierungen und -orientierungen Vorteile und/oder Nachteile resultieren, wäre im einzelnen zu untersuchen. Allerdings sind solche „Modelle" wegen ihrer jeweils tiefen nationalen Verwurzelung und ihrer mannigfaltigen Vernetzung mit anderen „Systemkomponenten" nicht übertragbar. Ist also Adoption, sofern sie überhaupt für opportun gehalten wird, ein unrealistisches Ziel, so kann es dennoch sein, daß die Adaption einzelner Systemelemente zu Optimierungseffekten führt. Darin liegt im übrigen ein wesentlicher Sinn internationaler Vergleiche.

E. Zur Finanzierung der beruflichen Weiterbildung

I. Finanzierungssysteme

Art und Umfang der Finanzierung beruflicher Weiterbildung sind letztlich auch Ausdruck dafür, welche Rolle diesem Feld der Bildungspolitik (und Wirtschaftspolitik!) zugemessen wird. Gibt es bei den Finanzierungsquellen und -modalitäten von Mitgliedstaat zu Mitgliedstaat erhebliche Unterschiede, so läßt sich doch ein Grundmuster ausmachen, das in allen Staaten anzutreffen ist. So geschieht die Finanzierung der betrieblich-beruflichen Weiterbildung durch die Betriebe selbst, obliegt die Finanzierung der Weiterbildung der Arbeitslosen dem Staat oder quasistaatlichen Stellen und wird die individuelle Weiterbildung durch die Teilnehmer selbst finanziert (*Beicht/Krekel* 1996). Wir haben es gewissermaßen gemäß der unterschiedlichen Ziele, Zielgruppen und Träger mit einem Mischsystem zu tun.

Besonders interessant sind die Finanzierungsregelungen in Frankreich (*Heidemann* 1996, S. 306 ff.). Sie werden oft zwischen den Sozialparteien vor allem auf berufsübergreifender nationaler Ebene und auf Branchenebene ausgehandelt, wobei die Regierung die Rolle des Moderators übernimmt. Die getroffenen Vereinbarungen werden ins Arbeitsgesetzbuch übernommen und auf diese Weise allgemein-

verbindlich gemacht. Danach sind die Betriebe gesetzlich verpflichtet, 1,5 % der Bruttolohn- und Gehaltssumme für Weiterbildung (unter Einschluß von Maßnahmen der beruflichen Integration der Arbeitnehmer) auszugeben. Die Ausgaben müssen dem Staat gegenüber nachgewiesen werden, bei Nichterfüllung muß eine Abgabe an den Fiskus geleistet werden. Die Sanktionen, nämlich Abgabe an den Fiskus bei Nichterfüllung der Finanzierungsverpflichtung, haben offenbar dazu geführt, daß die Betriebe ihre Verpflichtungen für Bildungsaufwendungen in aller Regel erfüllen. Ähnliche Regelungen bestehen in Belgien und in den Niederlanden.

Das Vereinigte Königreich mit seiner starken Marktorientierung auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung kennt finanzielle Anreize (Anleihen oder Darlehen oder Gutscheine), mit denen Einzelpersonen in den Stand gesetzt werden, die Kosten für Weiterbildung zu tragen. Damit liegt die Verantwortung für die Teilnahme an Weiterbildung in erster Linie beim Individuum. Die Vorteile, vor allem aber die Nachteile eines solchen Systems sind nicht zu übersehen. Es führt letzten Endes dazu, daß Problemgruppen des Arbeitsmarktes, Ungelernte und Angelernte, die der Weiterbildung in besonderem Maße bedürfen, aufgrund ihrer Sozialisationskarriere eine geringe Weiterbildungsmotivation haben und eher nicht an Weiterbildung teilnehmen.

Auch in Griechenland haben die Traifvertragsparteien, sich am französischen Modell orientierend, Vorstellungen und Lösungen für eine Fondsfinanzierung entwickelt. Während es in Deutschland immerhin tarifvertraglich gestützte Kollektivfinanzierungen in der Berufsausbildung gibt (Beispiel Bauwirtschaft), konnten solche Regelungen in der betrieblich-beruflichen Weiterbildung bisher nicht Fuß fassen.

Das dänische System der Berufsbildung ist traditionell weitgehend durch staatliche Regelungen geprägt, und zwar bei starker Mitgestaltung der Sozialpartner im Rahmen einer „Tripartiten Sozialpartnerschaft". Dies findet seinen Niederschlag auch in der Organisation und Finanzierung der beruflichen Weiterbildung. Dabei kommt dem AMU-System im Verantwortungsbereich des Arbeitsministers eine besondere Bedeutung zu. (AMU: Arbejdsmarketsuddannelserne / Dänisches System der arbeitsmarktorientierten Weiterbildung). 24 lokale AMU-Erwachsenenbildungszentren stellen das Rückgrat für die Verwirklichung der individuellen wie auch der betrieblichen Ziele der beruflichen Weiterbildung dar. Erfolgte bisher die Finanzierung der Bildungsmaßnahmen über die aus Steuermitteln gespeisten zentralen Arbeitsmarktfonds, so wird derzeit das Finanzierungssystem in Richtung auf eine Kofinanzierung umgestellt. Seit 1995 werden nämlich die Fonds der Arbeitsmarktpolitik neben Zuweisung aus dem Staatshaushalt durch Beiträge der Arbeitnehmer in Höhe von 5 % des Bruttogehaltes gespeist. Bis 1997 sollen sie auf 8 % ansteigen und dann durch einen ebenfalls ansteigenden Arbeitgeberbeitrag von Anfangs 0,19 % der Lohnsumme ergänzt werden.

Die präsentierte Auswahl von Finanzierungsregelungen weist aus, daß auch dieses Feld beruflicher Weiterbildung durch eine phantasievolle Vielfalt geprägt ist.

Letzten Endes kommt es darauf an, daß Angebot von und Teilnahme an beruflicher Weiterbildung auch in Zeiten sozialen Wandels und ökonomischer Schwäche nicht an finanziellen Schranken scheitern. Genaugenommen ist ja Weiterbildung, auch für die Betriebe, kein Kostenfaktor, sondern eine Investition in die Zukunft.

II. Aufwendungen für berufliche Weiterbildung

Für alle Mitgliedsstaaten läßt sich gleichermaßen konstatieren, daß die Aufwendungen für berufliche Weiterbildung im Laufe der letzten Jahre erheblich gestiegen sind und wohl noch weiterhin steigen werden. Die staatlichen Gesamtrechnungen weisen jedoch erhebliche Unsicherheitsfaktoren und damit Ungenauigkeiten auf. Die Weiterbildungskosten der Individuen sind oft nicht bekannt oder werden nicht in Rechnung gestellt. Insgesamt sind die Berechnungsgrundlagen oder die Kriterien für Schätzungen sehr unterschiedlich. Die genaue Erfassung der betrieblich-beruflichen Weiterbildung stellt ein besonders großes Problem dar. Allein die Ermittlung des Mengengerüstes der betrieblichen Weiterbildung, also der Zahl der Teilnehmer und Teilnehmerstunden, ist äußerst schwierig (*Weiß* 1996, S. 146). In der europäischen Weiterbildungserhebung (*Statistisches Bundesamt/IB-Institut* 1995) waren beispielsweise nur 4,4 % der befragten Unternehmen in der Lage, Informationen über Lehrveranstaltungen aus der EDV abzurufen. In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, daß rund 90 % aller Unternehmen, und dies gilt mehr oder weniger für alle Mitgliedstaaten, Klein- und Mittelbetriebe sind, die zumeist nicht über ein gesondertes Rechnungswesen für Ausbildung und Weiterbildung verfügen. In der IB-Erhebung (*Weiß* 1994) konnten lediglich 21,4 % der befragten Unternehmen auf Daten aus dem Rechnungswesen zurückgreifen! Selbst innerhalb eines Landes schwankt die Höhe der Aufwendungen, je nach Berechnungsgrundlagen und berechnende Institutionen. In Deutschland kommen etwa das Institut der Deutschen Wirtschaft, die Gewerkschaften und das Bundesinstitut für Berufsbildung zu unterschiedlichen Ergebnissen, wobei mit solchen Ergebnissen direkt oder indirekt Weiterbildungspolitik betrieben wird. Das Institut der Deutschen Wirtschaft möchte gerne ausweisen, daß die Betriebe für berufliche Weiterbildung sehr viel tun, die Gewerkschaften sind eher daran interessiert, nachzuweisen, daß noch nicht genug getan wird. Die folgende Abbildung über die Weiterbildungsausgaben in den Mitgliedsstaaten muß deshalb mit einigen Vorbehalten gelesen werden. Auch wegen der unterschiedlichen Definition von beruflicher Weiterbildung sind Vergleiche nur bedingt möglich.

Abbildung 2: Weiterbildungsausgaben

Mitgliedstaat	Ausgaben	% der Lohn- und Gehaltssumme	% der Beschäftigten	Rechtliche Bestimmung zur Finanzierung
Belgien	553,59 MECU [1]	1,4 [2]	10 [3]	0,25 % der Lohn- und Gehaltssumme
Dänemark	800,00 MECU [4]	-	10	Alle Unternehmen und Beschäftigten müssen eine Arbeitsmarktabgabe von 5% des Bruttogehaltes/ -lohnes bezahlen.
Deutschland	34.250,00 MECU [5]	5,0 [2]	25 - 30 [2]	Tarifvertragliche Regelungen, Freistellungen
Frankreich	18.787,00 MECU [6]	3,3 [2]	33	1,5 % der Lohn- und Gehaltssumme (0,15% für KMU mit weniger als 10 Beschäftigten)
Griechenland	164,00 MECU [6]	0,7	4 [7]	0,2% der Lohn- und Gehaltssumme
Irland	336,00 MECU [8]	1,8	42 [9]	0,15 der Lohn- und Gehaltssumme (in einigen Sektoren 0,25%)
Italien	5.200,00 MECU [10]	2,5 [10]	3 [10]	0,3% der Lohn- und Gehaltssumme
Luxemburg	53,00 MECU [11]	1,2	24	keine
Niederlande	1.400,00 MECU [12]	1,7 [13]	32 [13]	0,64 - 3,20% der Lohn- und Gehaltssumme, je nach dem für den Sektor abgeschlossenen Tarifvertrag
Portugal	189,00 MECU [13]	1,1 [13]	6	-
Spanien	989,41 MECU [14]	-	7 [14]	0,7% der Lohn- und Gehaltssumme
Vereinigtes Königreich	23.224,00 MECU [15]	-	48	keine

[1] Schätzung für 1991 – [2] geschätzter Prozentsatz – [3] Betrifft 10 % der Arbeitskräfte in Flandern; laut einer Erhebung aus dem Jahre 1986 sind es 25 % - 30 % der Arbeitnehmer – [4] Diese Zahl bezieht sich auf die Ausgaben der öffentlichen Hand im Jahre 1993. Die Ausgaben des privaten Sektors belaufen sich auf 520 MECU – [5] Angaben aus dem Jahr 1992 – [6] Schätzung für 1992 – [7] Angaben für 1991 – [8] Angaben für 1989 – [9] Umfaßt on- und off-the-job-Weiterbildung; 21 % aller Arbeitnehmer nehmen an Weiterbildung off-the-job teil – [10] Angaben für 1991 (geschätzter Anteil an der Lohn- und Gehaltssumme) – [11] Angaben für 1993 – [12] Angaben für 1990; die sich nur auf Privatunternehmen beziehen – [13] Angaben für 1990 – [14] Schätzungen für 1993 – [15] Angaben für 1987

Quellen: Übersichtstabellen (Fiches FORCE) – FORCE-Büro für fachliche Unterstützung. – *Brandsma/Kessler/Münch* 1995, S. 33.

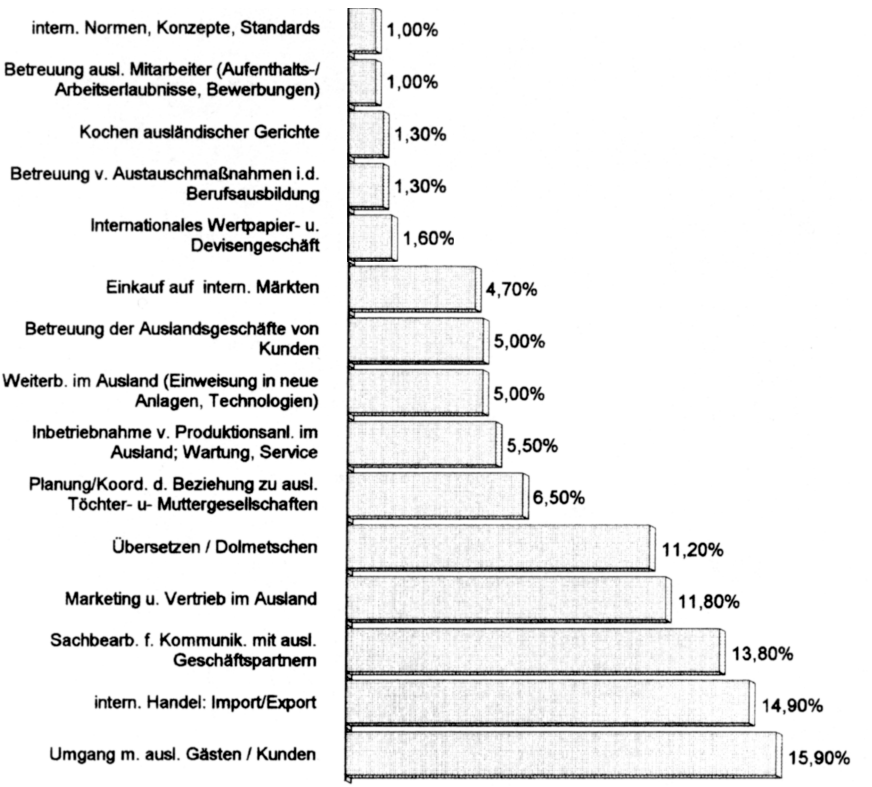
F. Interkulturelle berufliche Weiterbildung

Bei einem Zusammenschluß von Staaten mit eigener Kultur und eigener Sprache, wie ihn die Europäische Union darstellt, liegt es nahe, daß internationale Aspekte des wirtschaftlichen und kulturellen Austauschs einen hohen Stellenwert gewinnen. Dies gilt auch für die Aus- und Weiterbildung, die wesentliche Voraussetzungen für eine spezifisch „europäische Dimension" sind bzw. schaffen können. Die Programme der Task Force Humanressourcen ERASMUS, COMETT; Lingua, TEMPUS, FORCE, PETRA und EUROTECNET, die seit dem 1. Januar 1995 ihre Fortsetzung in LEONARDO und SOCRATES gefunden haben, haben sich mehr oder weniger auch der „Europäischen Dimension" verschrieben, wobei allerdings kaum klar war, was damit eigentlich gemeint ist bzw. gemeint sein soll.

Die Untersuchungen und Darstellungen der beruflichen Weiterbildung im Rahmen des FORCE-Programmes haben zu dem Ergebnis geführt, daß Anspruch und Wirklichkeit noch erheblich auseinanderklaffen. So ist das Ausmaß der Weiterbildungsangebote mit internationalem Akzent und europäischer Zielrichtung insbesondere in den großen EU-Mitgliedstaaten noch vergleichsweise gering. Aus einsichtigen Gründen ist die internationale Komponente in den kleineren EU-Mitgliedstaaten bereits stärker ausgeprägt, wie z. B. die nationalen dänischen, flämischen und luxemburgischen Berichte ausweisen (vgl. Anhang *Brandsma/Kessler/Münch* 1995). Daß die geoökonomische Lage eines Landes ein wichtiger Faktor für die Internationalisierung auch in der beruflichen Weiterbildung ist, dafür ist Luxemburg ein besonders überzeugendes Beispiel. Gegenwärtig sind rund 25 % aller in Luxemburg Beschäftigten Pendler; sie kommen in erster Linie aus Lothringen und Belgien; mit den in Luxemburg wohnenden Ausländern (25 % der Gesamtbevölkerung) sind 50 % der Beschäftigten Nichtluxemburger. So kommt es, daß unter den Weiterbildungsteilnehmern Luxemburgs rund ein Drittel Nichtluxemburger sind. Aufgrund der über das Bildungssystem fest verankerten Mehrsprachigkeit (Luxemburgisch, Deutsch, Französisch und Englisch) ist es kein Problem für die Luxemburger, auf Weiterbildungsangebote des Nachbarlandes oder auf Fernunterrichtsangebote anderer Länder der Europäischen Union zurückzugreifen. Eine ähnliche Situation findet sich in den Niederlanden in Richtung flämische Gemeinschaft (und umgekehrt), aber auch in Dänemark in Richtung der anderen nordischen Länder (und umgekehrt). Es ist klar, daß dabei nicht nur die geographische Nähe, sondern vor allem auch sprachliche und kulturelle Übereinstimmungen bzw. Ähnlichkeiten eine Rolle spielen.

Insgesamt stellt die mangelhafte Fremdsprachenkompetenz in der europäischen Union ein erhebliches Hindernis für Austausch, Entwicklungen und Kooperationen dar. 60 % der Bevölkerung der alten Bundesrepublik sprechen überhaupt keine Fremdsprachen und nur 7 % zwei oder mehrere Sprachen (*Finkenstaedt/Schröder* 1990, S. 18). Von den Beneluxländern abgesehen, ist die Fremdsprachenkompetenz in den anderen Staaten der Europäischen Union eher noch geringer. Gleichzei-

tig lassen neuere Befragungen (*Busse / Paul-Kohlhoff* 1995) den Schluß zu, daß der Bedarf an internationalen Qualifikationen aufgrund zunehmender internationaler Aktivitäten von Unternehmen in nächster Zukunft steigen wird. Der Begriff „internationale Qualifikation" umfaßt aber mehr als lediglich „Fremdsprachenkenntnisse" sondern auch „interkulturelle Kompetenz" und „internationale fachliche Kompetenz". Die Begriffe „internationale Qualifikation" bzw. „internationale Tätigkeit" zeichnen sich keineswegs durch inhaltliche Eindeutigkeit aus. *Busse* (1997, S. 41) befragte rund 500 Arbeitnehmer danach, worin das „internationale" an ihrer beruflichen Tätigkeit bestehe: Dabei wurden folgende Angaben gemacht:

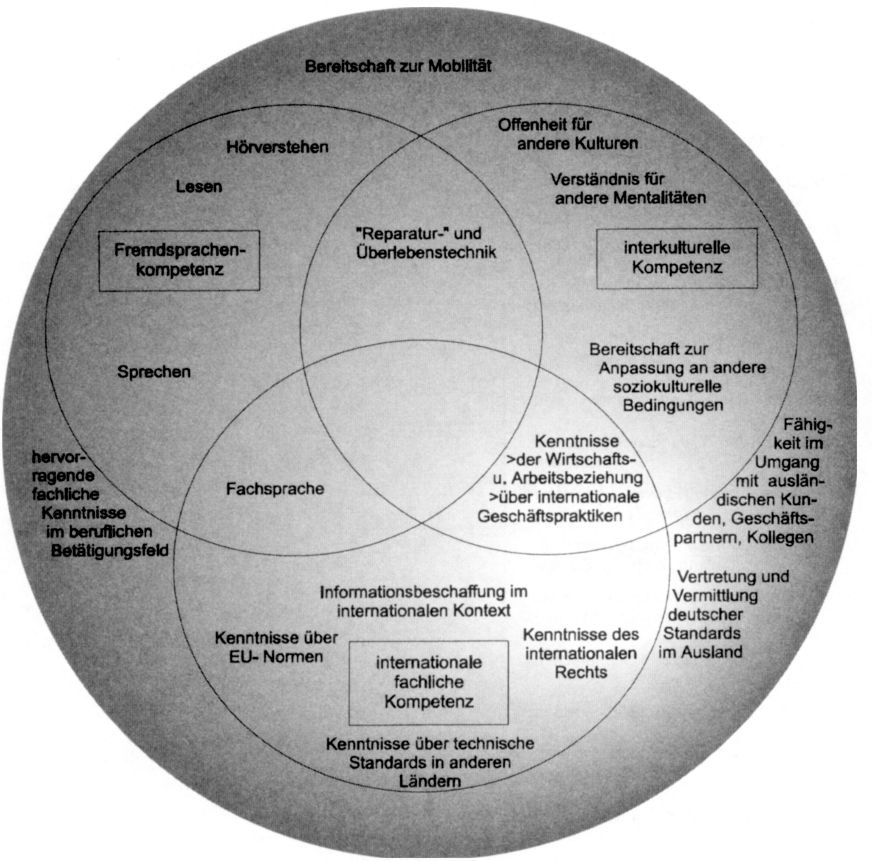


Quelle: Busse 1997, S. 41.

Abbildung 3: Internationale Tätigkeiten

Danach sind es vor allem kommunikative Tätigkeiten, die das „Internationale" ausmachen, wohingegen der Umgang mit internationalen Normen, Konzepten und Standards, trotz seiner realen Bedeutung, kaum noch als „internationale" Qualifikation erfahren wird.

Busse (1997, S. 8) unternimmt den folgenden interessanten Versuch, internationale Qualifikationen mit Hilfe der „Fremdsprachenkompetenz", „interkulturellen Kompetenz" und „internationalen fachlichen Kompetenz" zu charakterisieren. Mit Recht weist er darauf hin, und er macht dies auch entsprechend deutlich, daß es sich dabei nicht um ein Additivum handelt.



Quelle: Busse 1997, S. 8.

Abbildung 4: Kompetenzaspekte internationaler Qualifikationen

Im Zusammenhang mit der im SOCRATES-Programm ausdrücklich geforderten Entwicklung der „Europäischen Dimension" und der „Interkulturellen Dimension" im Bildungswesen stellt sich die Frage, wieweit eine solche Zielsetzung konkret in der beruflichen Weiterbildung realisiert werden kann und soll. Denkbar ist zum einen die Einbindung der Europäischen und Interkulturellen Dimension als didak-

tisches Prinzip, soweit Inhalte und Zielgruppen dies für angemessen oder gar notwendig erscheinen lassen. Wichtig ist aber eine wenigstens minimale und für die Teilnehmer faßbare Bedarfs- und Anwendungsnähe. Weil diese eher nur bei einem kleinen Teil der Arbeitnehmer, Manager und Arbeitgeber aufgrund ihrer konkreten Arbeitsaufgaben gegeben ist, darf man die Notwendigkeiten und Möglichkeiten solcher Umsetzungen nicht überschätzen. Unabhängig davon kann man sich konkrete Europäische Qualifikationen vorstellen, die auf der Grundlage nationaler Ausbildungen im Rahmen beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen erworben werden können.

G. Defizite der Klein- und Mittelbetriebe in der beruflichen Weiterbildung

Mit guten Gründen fokussiert die Europäische Union ihre Förderpolitik im Bereich der betrieblich-beruflichen Weiterbildung schwerpunktmäßig auf die kleinen und mittleren Unternehmen. Klein- und Mittelbetriebe (offizielle Abkürzung: KMU) sind in der Europäischen Union dadurch definiert, daß sie weniger als 200 Beschäftigte, einen Umsatz unter 40 Millionen ECU und eine Bilanzsumme haben, die 27 Millionen ECU nicht überschreitet. Sofern bei Förderrichtlinien ausdrücklich eine Unterscheidung zwischen Mittel- und Kleinbetrieben getroffen wird, sind die letzteren dadurch abgegrenzt, daß sie weniger als 50 Beschäftigte, einen jährlichen Umsatz von nicht mehr als 7 Millionen ECU haben und eine Bilanzsumme unter 5 Millionen ECU ausweisen (Offical Journal of the European Communities, 30. 04. 1996). Rund 90% aller Unternehmen sind Klein- und Mittelbetriebe, und die weitaus meisten Menschen sind in ihnen und nicht in Großbetrieben beschäftigt! Die stärksten gesamtwirtschaftlichen Impulse gehen von den KMU und nicht von den großen Unternehmen aus. Auch unter arbeitsmarktpolitischem Aspekt ist die Rolle der KMU nicht zu unterschätzen. Neue Arbeitsplätze werden in KMU und nicht in großen Unternehmen geschaffen. Auch aus diesem Grunde erhält die Personalentwicklung und – als deren Kernkomponente (*Münch* 1995, S. 57 ff.) – die Weiterbildung in den KMU als ein wesentliches Mittel zur Stärkung der Innovations- und Produktivkraft besondere Bedeutung.

Allerdings entspricht die Weiterbildungsrealität in den KMU, und das gilt für alle Mitgliedstaaten der EU, bei weitem nicht ihrer sowohl einzelbetrieblichen als auch gesamtwirtschftlichen Bedeutung. Dessen ist man sich in Brüssel durchaus bewußt, und auch aus diesem Grunde schenkt man Förder- und Anreizprogrammen für KMU besondere Aufmerksamkeit. Keinen Zweifel gibt es darüber, daß der Weiterbildungsbedarf in KMU prinzipiell und tendenziell nicht geringer ist als in großen Unternehmen. Man ist sich jedoch der Möglichkeiten und Notwendigkeiten betrieblicher Weiterbildung noch kaum oder weniger bewußt als in großen Unternehmen. Dies hat seinen Grund auch, aber nicht nur, in dem geringen Professionalisierungsgrad der Weiterbildung in KMU (*Münch/Risch* 1997, S. 202). KMU sind

stärker auf externe Weiterbildungsanbieter angewiesen und haben gleichzeitig deutlich größere Kosten- und Freistellungsprobleme als große Unternehmen. Auch fehlt es häufig an der Kompetenz, die Qualität und betriebliche Angemessenheit externer Angebote zu beurteilen. Dieser eher negativen Ausgangslage für berufliche Weiterbildung in KMU stehen jedoch zwei Vorteile gegenüber: Dies ist zum einen das „arbeitsorganisatorische Plus" (*Münch/Risch* 1997, S. 202) der KMU mit ihren flachen Hierarchien und kurzen Wegen der Information, Kommunikation und Kooperation. Dies ist zum anderen das „lernorganisatorische Plus" (ebenda, S. 203) der KMU mit der in ihnen zumeist selbstverständlichen Verknüpfung von Arbeiten und Lernen, von Arbeitserfolg und Lernerfolg. Damit stellen KMU Ermöglichungsbedingungen für eine Weiterbildung dar, die sich zunehmend von seminaristischen Formen entfernt und der Weiterbildung im Arbeitsprozess Vorrang einräumt. In einer Reihe von Mitgliedstaaten werden sowohl von den Regierungen wie auch von den Sozialpartnern zahlreiche Maßnahmen zur Förderung der Weiterbildungsintensität in den KMU und zur Verbesserung des Weiterbildungsangebotes für deren Beschäftigte umgesetzt. So finden sich tarifvertragliche Regelungen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung in KMU und gibt es sektorale Trainingsfonds, die dazu beitragen sollen, für einen Sektor eine Weiterbildungsstruktur zu schaffen. Daneben wird die betrieblich-berufliche Weiterbildung in KMU durch Subventionen, Steuererleichterungen und andere Vergünstigungen gefördert und werden die Kontakte zwischen den KMU und Weiterbildungsanbietern intensiviert. Schließlich steht auch die Integration der betrieblich-beruflichen Weiterbildung in den Arbeitsprozeß und die Entwicklung von Lernkulturen, welche den Unternehmen den Charakter von „lernenden Unternehmen" verleihen, auf der Tagesordnung. Die Möglichkeiten der Europäischen Union, über Incentives und Modellprojekte wirksam zu werden, sind allerdings nach den bisherigen Erfahrungen begrenzt.

Dazu kommt, daß zwar die KMU und auch die großen Unternehmen die berufliche Weiterbildung als bedeutsam für den Unternehmenserfolg anerkennen, daß aber nicht selten die Bereitschaft, die dafür notwendigen Mittel aufzuwenden, in einem diametralen Gegensatz dazu steht. Nicht nur für Deutschland gilt: Die weitaus meisten Unternehmen verhalten sich prozyklisch, kürzen also die Aufwendungen für berufliche Weiterbildung in konjunkturell schlechten Zeiten, zum Teil überproportional. Die Möglichkeit also, berufliche Weiterbildung als strategisches Potential einzusetzen, wird nicht genutzt. Aus diesem Grunde greifen die hier genannten Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung in den KMU nicht so, wie es wünschenswert wäre.

Literatur

Alt, C. / *Sauter,* S. / *Tillmann,* H. (1994): Berufliche Weiterbildung in Deutschland – Strukturen und Entwicklungen, Bielefeld.

Ant, M. / *Kintzelé,* J. / *van Haecht,* A. / *Walther,* R. (Hrsg.) (1996): Berufliche Weiterbildung in Europa: Zugang, Qualität und Umfang – Synoptischer Überblick, Neuwied u. a.

Arnold, R. (1996): Weiterbildung – Ermöglichungsdidaktische Grundlagen, München.

– (1997): Betriebspädagogik, Berlin, 2. Auflage.

Brandsma, J. / *Kessler,* F. / *Münch,* J. (1995): Berufliche Weiterbildung in Europa – Stand und Perspektiven, Bielefeld.

– (Hrsg.) (1996): Countinuing Vocational Training: Europe, Japan and the United States, Utrecht.

Busse, G. (1994): Europafähigkeit, Euroqualifikation, internationale Qualifikation. In: Berufsbildung 48, H. 26, S. 14 - 16.

– (1997): Internationale Qualifikationen als Handlungsfeld für Betriebsräte und Gewerkschaften. Manuskripte 216, Hans Böckler Stiftung, Düsseldorf.

Busse, G. / *Paul-Kohlhoff,* A. (1995): Internationale Qualifikationen im beruflichen Kontext. Endbericht. Sozialforschungsstelle Dortmund.

Dobischat, R. / *Husemann,* R. (Hrsg.) (1995): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion, Berlin.

Finkenstaedt, T. / *Schröder,* K. (1990): Sprachschranken statt Zollschranken? Grundlegung einer Fremdsprachenpolitik für das Europa von morgen. Hrsg. vom Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft, Materialien zur Bildungspolitik 11, Essen.

Heidemann, W. (1996): Finanzierungsregelungen der beruflichen Bildung im europäischen Vergleich. In: Münch, J. (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit – Qualität – Kosten – Evaluierung – Finanzierung, Berlin, S. 305 - 320.

– (1997): Berufsbildung in Europa. Manuskripte 224, Hans Böckler Stiftung, Düsseldorf.

Lipsmeier, A. (1991): Berufliche Weiterbildung – Theorieansätze, Strukturen, Qualifizierungsstrategien, Perspektiven, Frankfurt / Main.

Münch, J. (1993): „Die" Weiterbildung als begriffliches und bildungspolitisches Problem. In: Sommer, K.-H. / Twardy, M. (Hrsg.): Berufliches Handeln, gesellschaftlicher Wandel, pädagogische Prinzipien, Esslingen, S. 61 - 81.

– (1995): Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung, Bielefeld.

– (Hrsg.) (1996): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit – Qualität – Kosten – Evaluierung – Finanzierung, Berlin.

Münch, J. / *Risch,* W. (1997): Nationale Konferenz Deutschland für lebenslanges Lernen 1996: Probleme, Ansätze und Perspektiven der Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben. In: ZBW 2 / 1992, S. 201 - 205.

Weiß, R. (1995): Regelungs- und Steuerungsmechanismen der beruflichen Weiterbildung im europäischen Vergleich. In: Dobischat, R. / Husemann, R. (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion, Berlin, S. 277 - 296

– (1992): Fremdsprachen in der Wirtschaft. Bedarf und Qualifizierung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Kramer, W. / Weiß, R. (Hrsg.): Fremdsprachen in der Wirtschaft. Ein Beitrag zu interkultureller Kompetenz, Köln, S. 77 - 177.

– (1996): Arten, Strukturen und Entwicklungen der Weiterbildungskosten. In: Münch, J. (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit – Qualität – Kosten – Evaluierung – Finanzierung, Berlin, S. 138 - 158.

Weiterbildung nach der Lehre

Von *Hans-Joachim Bodenhöfer* und *Franz Ofner,* Klagenfurt

A. Fragestellung

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit dem Weiterbildungsverhalten von jungen Facharbeitern unmittelbar nach dem Abschluß der Lehrausbildung. Es soll untersucht werden, welchen Stellenwert Weiterbildungsaktivitäten im Prozeß der Berufseinmündung besitzen und unter welchen Bedingungen diese Aktivitäten stattfinden. Der Übertritt in die Berufstätigkeit ist trotz der betrieblichen Form der Ausbildung ein problematischer Punkt des dualen Systems: Innerhalb der Behaltefrist stellt sich die Entscheidung, ob der Ausgebildete im Lehrbetrieb bleiben kann und ob er eine seiner Ausbildung entsprechende Stelle bekommt. Wie aus vorliegenden Untersuchungen bekannt ist, ist die Erstplazierung im Beschäftigungssystem von großer Bedeutung für die gesamte berufliche Entwicklung einer Person (vgl. *Blossfeld* 1985). Die Karrierewege sind stark an die jeweiligen Startpositionen der Berufsanfänger gebunden, Benachteiligungen beim Berufsstart können später – im Durchschnitt gesehen – kaum mehr wettgemacht werden.

Berufliche Weiterbildung wird in der bildungsökonomischen Literatur vor allem im Zusammenhang mit beruflichem Aufstieg, Stabilisierung der Beschäftigung und Verbesserung des Einkommens gesehen. Solche Einflüsse lassen sich jedoch empirisch kaum nachweisen (vgl. *Fuhr* 1993, S. 120). Ein Zusammenhang zwischen Weiterbildungsaktivitäten und Einkommensverbesserungen fehlt überhaupt, und was den beruflichen Aufstieg betrifft, so dürfte ein Zusammenhang in umgekehrter Richtung bestehen, nämlich daß Beschäftigte in höheren Positionen eine stärkere Weiterbildungsmotivation besitzen[1] und ihre Positionen durch entsprechende Aktivitäten verteidigen und abschotten.

Das Fehlen von nachweisbaren Zusammenhängen der genannten Art ist keineswegs verwunderlich, wenn bei der Analyse die spezifischen Bedingungen, unter denen die Weiterbildungaktivitäten erfolgen, nicht berücksichtigt werden. Berufliche Weiterbildung erfolgt in sehr unterschiedlichen beruflichen Situationen, mit unterschiedlichen Zielsetzungen und unter unterschiedlichen Bedingungen. Eingebundensein in betriebliche Karrierestrukturen dürfte nur ein Fall unter mehreren

[1] Sie haben aufgrund ihrer Position meist auch einen besseren Zugang zu den betrieblichen Weiterbildungsbudgets.

sein. Auf der anderen Seite des Spektrums steht der Versuch, durch Umschulungsmaßnahmen die Vermittlungschancen von Arbeitslosen zu verbessern. Berufliche Weiterbildung kann aber auch von Beschäftigten aus Unzufriedenheit mit dem Arbeitsplatz oder aus einer mehr oder weniger diffusen Furcht vor einem Arbeitsplatzverlust, als Abwehrstrategie vor einer Abstufung oder auch aus fachlichem Interesse ohne direkten Bezug zu einem beruflichen Aufstieg erfolgen. Eine Messung des Weiterbildungserfolgs ohne Berücksichtigung von Situation und Intention scheint also nicht sinnvoll zu sein.

Anliegen des folgenden Beitrags ist es, auf die Notwendigkeit von Differenzierungen bei der Untersuchung von Weiterbildungsaktivitäten hinzuweisen. Zunächst werden hierzu einige theoretische Überlegungen vorgebracht, die sich auf die Bedeutung von Segmenten des Weiterbildungsmarktes sowie von unterschiedlichen Arbeits- und Lebenssituationen von Weiterbildungsteilnehmern beziehen und eine bessere Erfassung des Weiterbildungsgeschehens ermöglichen sollen. Im Rahmen einer sekundärstatistischen Analyse wird versucht, die Größenordnung von Weiterbildungssegmenten in Österreich abzuschätzen. Im Anschluß daran sollen anhand von Daten aus einer eigenen empirischen Erhebung zur Berufseinmündung von jungen Facharbeitern einige Vermutungen zum Zusammenhang von beruflicher Situation einerseits sowie Weiterbildungsbedingungen und -verhalten andererseits auf ihre Plausibilität hin überprüft werden. Auf die Einschränkungen, die bei diesem Datenmaterial bestehen, wird weiter unten noch eingegangen werden.

B. Institutionelle Bedingungen der Weiterbildung und Segmentation des Weiterbildungsmarktes

I. Theoretische Überlegungen

In jüngster Zeit gibt es in der Weiterbildungsforschung Bestrebungen, den Lebenszusammenhang der Teilnehmer und die institutionellen Bedingungen des Zugangs zu Weiterbildungsveranstaltungen stärker in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen (vgl. *Friebel* u. a. 1993a und 1993b). Was die institutionellen Bedingungen betrifft, wendet sich dieser Ansatz gegen die Auffassung, daß es ein einheitliches Weiterbildungssystem gebe, und betont die Segmentierung des Weiterbildungsmarktes. Der Ansatz zielt auf eine Herausarbeitung von Faktoren ab, die die Zugangsregelungen zu Weiterbildungsangeboten bestimmen und auf diese Weise eine Selektion bestimmter Teilnehmergruppen mit homogenen Nutzerprofilen bewirken. Solche Faktoren werden in der Rechtsträgerform, in der Rekrutierungsform der Teilnehmer und im Organisationsziel ausgemacht.

Die Rechtsträgerform (privatrechtlich, verbandsrechtlich, öffentlich-rechtlich) ist dafür von Bedeutung, inwieweit es Verpflichtungen von Veranstaltern gegenüber bestimmten Zielsetzungen gibt, etwa aufgrund von gesetzlichen Regelungen im Rahmen der Arbeitsmarktverwaltung oder aufgrund organisatorischer Bindun-

gen an bestimmte Interessengruppen. Solche Regelungen und Bindungen schlagen sich in den Organisationszielen von Veranstaltern nieder. *Friebel* unterscheidet zwischen weiterbildungsexpliziten und weiterbildungsimpliziten Zielsetzungen (vgl. 1993a, S. 14 - 15). Weiterbildungsexplizit wären solche Organisationen, deren Zweck primär im Anbieten von Weiterbildungkursen besteht, während es sich bei weiterbildungsimpliziten Organisationen um Stellvertreter für andere Organisationen handelt, die eigentlich andere Ziele verfolgen und Weiterbildungsangebote als ein Mittel unter anderen zur Erreichung ihrer Ziele einsetzen. Als Beispiele für weiterbildungsexplizite Organisationen nennt Friebel die Volkshochschulen und kommerzielle Institute, als Beispiele für implizite Organisationen betriebliche Weiterbildungsveranstaltungen, Einrichtungen der Kirchen, Parteien, Gewerkschaften und der Arbeitsmarktverwaltung. Schließlich bestimmen Rekrutierungsverfahren und Zugangsbedingungen über die Homogenisierung der Teilnehmerschaft an Weiterbildungsveranstaltungen. Sie sind verantwortlich dafür, ob es sich um exklusive Veranstaltungsträger handelt, bei denen nur solche Personen zugelassen sind, deren Teilnahme eine Förderung des Organisationsinteresses verspricht, oder ob die Veranstaltungsträger als inklusiv bezeichnet werden können, da der Zugang prinzipiell offen ist.

Die angegebenen Merkmale geben wichtige Hinweise für eine Untersuchung von Segmentationserscheinungen des Weiterbildungsangebots, doch bietet Friebel kein Erklärungsmodell im eigentlichen Sinn dafür an, wie es zu der Bildung von Segmenten kommt. Rechtsträgerform und Rekrutierungsbedingungen stellen in seinem Konzept die „Strukturvariablen" dar, aus denen ableitbar ist, ob das zugehörige Organisationsziel in bezug auf Weiterbildung explizit oder implizit ist[2] (vgl. *Friebel* 1993a, S. 15). In einem Erklärungsmodell für die Enstehung von Segmenten müßte der Stellenwert der drei Merkmale bestimmt werden. Vielleicht ist dies auch der Grund dafür, daß die Frage der Finanzierung von Kursen bzw. der Teilnahme an ihnen keinen zentralen Platz in Friebels Konzept einnimmt, sondern nur darauf verwiesen wird, daß es auch unterschiedliche „institutionelle Regelungen zur Finanzierung der Weiterbildung" (S. 12) gibt.

Ein weiterer Kritikpunkt ist die Unterscheidung zwischen expliziter und impliziter Zielsetzung. Sie zielt auf die Frage der Instrumentalisierung von Weiterbildung (bei impliziter Zielsetzung) ab, der die Intention der Weiterbildung als Selbstzweck gegenübergestellt wird (bei expliziter Zielsetzung). Dieses Unterscheidungskriterium ist deshalb problematisch, weil die Existenz einer selbstzweckhaften Orientierung angezweifelt werden kann. Man kann wohl nicht davon ausgehen, daß zum Beispiel kommerzielle Institute, die nach Friebel zu den Organisationen mit expli-

[2] Friebel führt nicht aus, wie diese Ableitung vor sich gehen soll. Man könnte sie sich etwa folgendermaßen vorstellen: Exklusiver Zugang bedeutet, daß Personen für Kurse ausgewählt werden, es müssen demnach bestimmte Selektionskriterien vorhanden sein, d. h. bloße Weiterbildungsteilnahme (= explizite Zielsetzung) kann nicht das Organisationsziel darstellen, sondern andere Zielsetzungen müssen dominieren. Folglich werden mit den Kursen implizit andere Ziele verfolgt.

ziter Zielsetzung gehören, Weiterbildung als Selbstzweck betreiben, sie sind eher dadurch zu charakterisieren, daß sie sich für unterschiedliche Zwecke instrumentalisieren lassen, etwa von Betrieben oder der Arbeitsmarktverwaltung, die bei ihnen Kurse in Auftrag geben. Diese Kurse sind dann nicht allgemein zugänglich. Kommerzielle Institute fungieren gewissermaßen als Stellvertreter für andere Organisationen mit unterschiedlichen Zwecksetzungen, sie bieten aber auch frei zugängliche Kurse (z. B. Sprachkurse) an und stellen damit ihre Leistungen in den Dienst der Einzelpersonen, die diese Kurse besuchen. Dabei werden sie sich an der Nachfrage ausrichten und gewinnorientiert entscheiden. Auch hinter Fortbildungsveranstaltungen von öffentlich-rechtlichen Einrichtungen (wie den Volkhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland) können Absichten stecken, etwa solche politischer Natur, die auf eine Legitimation oder auf die Vermittlung eines kritischen Bewußtseins gegenüber der bestehenden staatlichen Ordnung abzielen. *Meijers* weist darauf hin, daß eine Unterscheidung zwischen expliziter und impliziter Zielsetzung zu einer Polarisierung führt, bei der die eine Seite (Bildung) als positiv und die andere (Qualifikationsanpassung etc.) als negativ bewertet wird, und wenig Spielraum für ein veränderndes Eingreifen bietet (1993, S. 102).

Im folgenden wird ein Vorschlag für eine Strukturierung der Komponenten, die für eine Segmentierung des Weiterbildungsmarktes relevant sind, vorgestellt. Rekrutierungsbedingungen und -verfahren können als *Mittel* angesehen werden, mit deren Hilfe eine Segmentierung erzeugt wird, ebenso können Finanzierung, rechtliche Regelungen des Zugangs und Bindungen von Veranstaltungsträgern an bestimmte Organisationen als Medien betrachtet werden, über die eine Segmentierung erfolgt. Demgegenüber steht die Frage des Zwecks der Selektion und der Regelung des Weiterbildungszugangs. Diese Frage verweist auf die Interessen und die Organisationsziele, die mit Weiterbildungsveranstaltungen verfolgt werden. Relevant ist dabei das Verhältnis der angebotenen Weiterbildungsaktivitäten zu den Organisationszielen, also etwa ob das Anbieten von Weiterbildung eine Maßnahme im Rahmen betrieblicher Personalpolitik, ein Instrument der Arbeitsmarktpolitik, ein Mittel politischer Aufklärung oder eine gewinnorientierte Aktivität ist. Von der Art der Zielsetzung und dem Stellenwert des Weiterbildungsangebots zur Erreichung der Zielsetzung wird es abhängen, wie stark der Zugang zu den Kursen durch organisatorische und finanzielle Regelungen (bzw. im öffentlichen Bereich durch rechtliche Regelungen) kontrolliert und gesteuert wird. Es geht dabei um die Frage, worin die Zielbindung der Weiterbildungsteilnehmer an den Weiterbildungsträger besteht und wie sehr eine Förderung des Organisationsinteresses eine Bedingung für die Teilnahme bildet. Bei den Weiterbildungsträgern ist zwischen Veranstaltungsträgern und Finanzierungsträgern zu unterscheiden. Sind diese beiden Trägerschaften nicht identisch, so ist ihr Verhältnis im Hinblick auf Zielorientierung und Zugangsregelungen zu bestimmen.

Auf diese Weise können verschiedene Anbieter von Weiterbildungsveranstaltungen – Betriebe, kommerzielle Institute, Kirchen, Interessenorganisationen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer, Parteien, Volkshochschulen, Arbeitsmarktverwal-

tung – auf ihre Weiterbildungspolitik hin analysiert werden. Sie sind in unterschiedlichem Ausmaß offen bzw. konstituieren bestimmte Teilmärkte für bestimmte Inhalte und Teilnehmer. Nach Friebel gibt es in der Bundesrepublik Deutschland zwei Hauptsegmente der Weiterbildung: Betriebe und Kurse, die im Rahmen der Arbeitsförderung stattfinden (vgl. *Friebel* 1993a, S. 18). Bei diesen beiden Segmenten handelt es sich um Träger mit exklusiver Teilnahme, sie decken etwa zwei Drittel der beruflichen Weiterbildungsaktivitäten ab. Dies gilt allerdings für Österreich nicht, wie noch weiter unter gezeigt werden wird. In Österreich haben Kurse der Arbeitsmarktverwaltung eine geringere Bedeutung, was wohl auch mit dem geringeren Niveau der Arbeitslosigkeit zusammenhängen dürfte.

Bei Betrieben stehen Qualifizierungspolitik (Qualifikationsanpassung an aktuelle Entwicklungen bei Produkten, der Technik und der Organisationsstruktur) und Personalpolitik (Institutionalisierung von Aufstiegsprozessen, Führungskräfteschulung) im Mittelpunkt des Interesses. Betriebswirtschaftliche Rentabilitätserwartungen spielen als Teilnahmebedingungen eine wichtige Rolle, obwohl Erhebungen ergeben, daß nur etwa die Hälfte der Betriebe überhaupt ihre Weiterbildungsaufwendungen erfassen (*BMBW* 1986, S. 19; *Kailer* 1989, S. 105). Bevorzugte Teilnehmer betrieblicher Weiterbildungsteilnehmer sind Führungskräfte und technische Angestellte, während an- und ungelernte Arbeitskräfte und Frauen weniger zum Zug kommen (*Friebel* 1993a, S. 21 - 22).

Im Rahmen der Arbeitsmarktverwaltung stellen Kriterien der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik die Bedingungen für eine Kursteilnahme dar. Teilnahmeberechtigt sind vor allem Arbeitslose und – in geringerem Ausmaß – Personen, die von Arbeitslosigkeit bedroht sind. Weiterbildung verfolgt dabei vor allem das Ziel der Umschulung, um die Vermittlungschancen zu verbessern.

Im Unterschied zur Bundesrepublik Deutschland, wo nach *Friebel* die Verbände als Weiterbildungsträger quantitav unbedeutend sind (1993a, S. 25), spielen die entprechenden Einrichtungen in Österreich (WIFI, BFI, landwirtschaftliche Fortbildungsinstitutionen) eine wichtige Rolle, wie noch gezeigt werden wird. Als Veranstaltungsträger sind sie an den Zielen der sie tragenden und finanzierenden Organisationen (Handelskammern der gewerblichen Wirtschaft, Kammern der Arbeiter und Angestellten, Landwirtschaftskammern) orientiert, sie können jedoch nicht als vollständig exklusiv bezeichnet werden. Sie führen im Auftrag von Betrieben, der Arbeitsmarktverwaltung und anderen Organisationen Veranstaltungen durch und bieten auch Kurse an, die allgemein zugänglich sind.

II. Zur empirischen Segmentationsanalyse der Weiterbildung in Österreich

Im folgenden wird versucht, aufgrund von Teilnehmerangaben über Finanzierungs- und Veranstaltungsträger vier Segmente beruflicher Weiterbildung zu identifzieren und deren Größe abzuschätzen. Auf diese Weise kann man ein Bild über

die objektiven Bedingungen des Weiterbildungsbereichs – die vorhandenen Bewegungsmöglichkeiten und Einschränkungen – erhalten, gleichzeitig soll aber auch eine Vergleichsbasis für die später erfolgende Analyse des Weiterbildungsverhaltens von Lehrabsolventen gewonnen werden.

Zur Beschreibung der österreichischen Situation auf dem Gebiete der beruflichen Weiterbildung kann auf eine Mikrozensuserhebung aus dem Jahre 1989 zurückgegriffen werden (vgl. *Zeidler* 1991). Nach dieser Erhebung haben im Jahr 1989 11,8 Prozent der Berufstätigen (Beschäftigte und Arbeitslose) an Kursen teilgenommen, 12,3 Prozent der männlichen und 10,9 Prozent der weiblichen Berufstätigen.

Selbstverständlich ist es nicht möglich, nur mit den beiden Angaben über Veranstaltungs- und Finanzierungsträger eine vollständige und präzise Segmentationsanalyse durchzuführen, dazu müßte man von den Kursen als Untersuchungseinheit ausgehen und über Angaben zur Zielbindung der Teilnehmer gegenüber der finanzierenden Organisation bzw. über Angaben zu den Zulassungsbedingungen der Kurse verfügen. Demgegenüber sind bei der folgenden Analyse die Angaben von Kursbesuchern über die durchführende Organisation und die Finanzierung der Ausgangspunkt. Diese Angaben sollen Zielbindung und Zulassungsbedingungen im Rahmen der Analyse ersetzen. Die Zuordnung zu den einzelnen Segmenten ist also mit Unsicherheit behaftet, wobei sich allerdings die Grade der Unsicherheit zwischen den Segmenten unterscheiden. Während es z. B. relativ wahrscheinlich ist, daß der Zugang zu einem Kurs, der innerhalb eines Betriebs stattfindet und vom Betrieb zu Gänze finanziert wird, vollständig vom Betrieb kontrolliert wird, können unter den Kursen, die von der Arbeitsmarktverwaltung finanziert werden, durchaus auch Kurse mit offenem Zugang sein, nämlich dann, wenn es sich nicht um von der Arbeitsmarktverwaltung speziell in Auftrag gegebene Veranstaltungen handelt, sondern wenn Teilnehmer von frei angebotenen Kursen finanziell unterstützt werden; in solchen Kursen wäre dann ein „gemischtes Publikum" zu finden.

Solche und ähnliche Fragen können bei der folgenden Analyse nicht berücksichtigt werden. Die Interpretation der Informationen aus der Mikrozensuserhebung ist also kein Nachweis der Existenz von Segmenten im Bereich der Weiterbildung, sondern umgekehrt: Es wird versucht, die Angaben über die Kursteilnahme segmentationstheoretisch zu interpretieren und die Größenordung der Segmente zu eruieren.

Tabelle 1 enthält die Werte der Kreuztabellierung zwischen den Merkmalen Veranstaltungsträger und Finanzierungsträger, getrennt nach Männern und Frauen, die zwischen 1985 und 1989 berufliche Weiterbildungskurse besucht haben. Bei den Veranstaltungsträgern wurden Zusammenfassungen vorgenommen, und die Werte in den einzelnen Feldern wurden so umgerechnet, daß ihre Summe 100 ergibt[3].

[3] Den berechneten Werten liegt Tabelle 6 in *Zeidler* 1991, S. 356 zugrunde. Folgende Veranstaltungsträger wurden zu jeweils einer Kategorie zusammengefaßt:

Die im folgenden beschriebenen Segmente sind in Tabelle 1 durch Umrandungen gekennzeichnet.

Tabelle 1

Fortbildungskurse nach Veranstalter, Geschlecht und Kostenträgern

Männer	Finanzierungsträger					
Veranstalter	Dienstgeber allein	Teilnehmer / Dienstgeber	Teilnehmer allein	Förderung durch Arbeitsamt	unbekannt	Insgesamt
Betrieb	32,4	1,1	2,1	0,3	0,2	36,1
öffentl. Einr.	5,8	0,6	1,0	1,0	0,1	8,5
Interessenorg.	13,0	2,7	13,1	5,0	0,4	34,2
VHS	0,2	0,1	1,9	0,2	–	2,4
sonstige Inst.	7,0	0,8	4,5	0,9	0,2	13,3
unbekannt	2,6	0,2	1,0	0,5	1,2	5,5
Insgesamt	61,0	5,5	23,6	7,8	2,1	100,0
Frauen						
Betrieb	24,4	1,3	2,5	0,6	0,1	28,8
öffentl. Einr.	8,3	2,2	3,5	1,3	0,2	15,5
Interessenorg.	10,1	2,2	13,5	5,3	0,2	31,3
VHS	0,6	0,4	5,4	0,3	–	6,8
sonstige Inst.	5,8	0,9	5,5	1,3	0,1	13,6
unbekannt	1,8	0,2	0,8	0,3	0,9	4,0
Insgesamt	50,8	7,2	31,2	9,2	1,5	100,0
Insgesamt						
Betrieb	29,6	1,1	2,2	0,4	0,2	33,5
öffentl. Einr.	6,7	1,2	1,9	1,1	0,1	11,0
Interessenorg.	12,0	2,5	13,3	5,1	0,3	33,2
VHS	0,3	0,2	3,1	0,3	–	4,0
sonstige Inst.	6,6	0,8	4,9	1,0	0,1	13,4
unbekannt	2,3	0,2	0,9	0,4	1,1	5,0
Insgesamt	57,4	6,0	26,3	8,3	1,9	100,0

Quelle: Zeidler 1991; S. 356; eigene Berechnungen.

- Eigener Betrieb, Herstellerfirma und anderer Betrieb zu „Betrieb",
- Wirtschaftsförderungsinstitut, Berufsförderungsinstitut, landwirtschaftliches Fortbildungsinstitut, Kammern und Gewerkschaften zu „Interessenorganisationen",
- Ferninstitut und sonstige Stellen zu „sonstige Institute", zu denen vor allem die privaten Weiterbildungsinstitute zählen dürften.

Segment 1: Betriebliche Weiterbildung mit streng exklusivem Zugang

Bei allen Kursen, die von den Betrieben allein finanziert werden, ob sie nun innerhalb des Betriebes oder außerhalb stattfinden (Spalte 1), kann davon ausgegangen werden, daß der Zugang durch betriebliche Interessen bestimmt ist. Es kann zwar nicht ausgeschlossen werden, daß Kurse, die in anderen Organisationen veranstaltet werden, auch von nicht betrieblich gebundenen Teilnehmern besucht werden, doch wird sich dieser Anteil in engen Grenzen halten, da Betriebe vielfach Kurse für ihre Mitarbeiter bei Weiterbildungsorganisationen in Auftrag geben oder die Institute der wirtschaftlichen Interessenorganisationen aufgrund von Mitgliederinformationen Kurse veranstalten, an denen speziell Bedarf besteht.

Als ebenso streng durch betriebliche Zielsetzungen kontrolliert kann man den Zugang zu all jenen Kursen betrachten, die in den Betrieben selbst veranstaltet werden, unabhängig von der Finanzierungsträgerschaft (Zeile 1). Exklusivität besteht zumindest insofern, als zu diesen Kursen in der Regel nur Betriebsangehörige bzw. Angehörige von Betrieben, mit denen es entsprechende Kooperationsabkommen gibt, Zugang haben, zusätzlich werden aber wohl auch innerhalb der Betriebe die Teilnehmer nach bestimmten Kriterien ausgesucht, wenn es sich um berufliche Weiterbildung im engeren Sinn handelt. Eine Ausnahme stellen vielleicht die von den Teilnehmern allein finanzierten Kurse dar; dabei könnte es sich um Angebote des Betriebs mit relativ freiem Zugang für Belegschaftsmitglieder (Interessierte) handeln.

Zu diesem Weiterbildungssegment, das im Sinne betrieblicher Interessen als streng exklusiv betrachtet werden kann, können drei Fünftel der Kursbesuche (61,3%) gerechnet werden (vgl. den Teil „Insgesamt" von Tabelle 1). Auf einen kleinen Teil von Kursteilnehmern treffen gleichzeitig Teilnahmekriterien der Arbeitsmarktverwaltung zu (0,4% des gesamten Weiterbildungsbesuchs; vgl. Zeile 1, Spalte 4); es handelt sich dabei um Kurse, die von der Arbeitsmarktverwaltung finanziert oder finanziell unterstützt und von Betrieben durchgeführt werden. Ferner können zu diesem Segment auch jene Kursbesuche gezählt werden, die von öffentlichen Einrichtungen durchgeführt und vom Dienstgeber bezahlt werden (Zeile 2, Spalte 1): In diesen öffentlichen Einrichtungen sind nämlich laut Angaben der Mikrozensuserhebung auch die Verwaltungsakademien, die für Bundesbedienstete Kurse durchführen, enthalten; um solche Kurse dürfte es sich dabei vor allem handeln. 6,7 Prozent der Kursbesuche fallen in diese Kategorie.

Es zeigen sich deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede. Frauen haben einen schwierigeren Zugang zu diesem Segment als Männer: 64,7 Prozent der männlichen Teilnehmer, aber nur 55,2 Prozent der weiblichen Kursbesucher gehören zu diesem betrieblich kontrollierten Bereich der Weiterbildung[4].

---

[4] Zusätzlich zu diesen rein quantitativen Unterschieden könnte es für Männer und Frauen noch weitere Segmentierungen nach Inhalten und Zielen betrieblicher Weiterbildung geben, über die jedoch mit den vorhandenen Daten keine Aussagen gemacht werden können.

Segment 2: Betriebliche Weiterbildung mit „schwachem" exklusivem Zugang

Beim zweiten Segment dürfte es sich um weniger stark durch betriebliche Interessen kontrollierte Weiterbildungsangebote handeln. Betrachtet werden jene Kurse, die zwar ganz oder teilweise vom Dienstgeber finanziert werden, die jedoch nicht von Betrieben selbst, sondern von anderen Organisationen durchgeführt werden (Spalte 2, Zeilen 2 bis 6). Es kann sich dabei um Kurse handeln, die von Betrieben für Mitarbeiter in Auftrag gegeben werden, wegen der bloßen Kostenbeteiligung der Betriebe ist es jedoch auch möglich, daß diese Kurse von Weiterbildungsinstituten allgemein angeboten werden, wobei allerdings eine Abstimmung auf bestimmte Bedürfnisse der Wirtschaft gegeben ist. Es dürfte demnach in diesem Segment keine strenge Selektion der Teilnehmer nach betrieblichen Kriterien vorliegen, doch haben die Betriebe durch die Gewährung finanzieller Unterstützung sowie in Zusammenarbeit mit ihren Interessenorganisationen die Möglichkeit, eine gewisse Steuerung des Besuchs vorzunehmen.

Zu diesem Weiterbildungssegment mit „schwacher" Exklusivität des Zugangs nach betrieblichen Kriterien zählen 4,9 Prozent der Kursbesuche. Etwa die Hälfte der Kurse dieses Segments finden in Weiterbildungsinstituten der Interessenvertretungen statt, ein weiteres Viertel in sonstigen / privaten Instituten. Bei den Frauen ist dieser Anteil mit 5,9 Prozent deutlich höher als bei den Männern mit 4,4 Prozent, ohne daß allerdings die starke Benachteiligung der Frauen im Segment mit strenger betrieblicher Exklusivität kompensiert werden würde.

Segment 3: Kurse der Arbeitsmarktverwaltung

Bei den in Spalte 4 aufscheinenden Kursen handelt es sich um Veranstaltungen, die durch die Arbeitsmarktverwaltung finanziert oder finanziell unterstützt werden. Die Unterstützung erfolgt nach bestimmten gesetzlichen Bestimmungen im Rahmen der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Es ist zwar nicht unüblich, daß Klienten der Arbeitsmarktverwaltung allgemein zugängliche Kurse besuchen und für diese Kurse finanzielle Unterstützung erhalten, doch handelt es sich vielfach bei den von Erwerbslosen besuchten Kursen um eigene Veranstaltungen.

Das von der Arbeitsmarktverwaltung kontrollierte Weiterbildungssegment dürfte demnach einen Anteil von etwa acht Prozent aller Kursbesuche haben. Als Veranstaltungsträger des Großteil dieser Kurse (etwa 60 Prozent) treten die Interessenorganisationen der Wirtschaft und der Arbeitsnehmer auf. Für die Frauen ist das Segment der Arbeitsmarktverwaltung mit einem Anteil von 9,2 Prozent deutlich höher als bei den Männern mit 7,8 Prozent.

Segment 4: Offener Weiterbildungsmarkt

Als Weiterbildungssegment mit offenem Zugang können jene Kurse angenommen werden, die von den Teilnehmern allein finanziert und nicht von Betrieben veranstaltet werden (Spalte 3, Zeilen 2 bis 6). Es bedeutet dies nicht, daß die auf diese Weise gekennzeichneten Kurse nur von Personen besucht werden, die die Kurskosten selbst tragen, aufgrund der Segmentationsthese kann man jedoch davon ausgehen, daß es sich, von der Zielbindung der Teilnehmer her betrachtet, um offene Kurse handelt.

Dieses Segment hat einen Anteil von einem Viertel (24,1%) an allen besuchten beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen. Innerhalb dieses Segments haben die Interessenorganisationen mit etwa 55 Prozent den größten Anteil, sonstige / private Institute sind mit 20 Prozent die zweitgrößten Veranstalter.

Auch im offenen Weiterbildungssegment gibt es eine deutliche geschlechtsspezifische Differenz. Durch die Benachteiligung, die Frauen im betrieblichen Segment der Weiterbildung erfahren, sind sie in stärkerem Ausmaß auf das durch private Finanzierung gekennzeichnete offene Segment verwiesen. Bei den Frauen macht dieses Segment 28,7 Prozent aller besuchten Kurse aus, bei den Männern 21,5 Prozent.

Abschließend sollen die Marktanteile und die Finanzierungsstruktur der Veranstaltungsträger kurz charakterisiert werden. Die Marktanteile gehen aus der rechten Spalte von Tabelle 1 hervor. Demnach sind Betriebe und die Institute der Interessenorganisationen mit je einem Drittel der Kursbesuche die größten Veranstaltungsträger. Geschlechtsspezifische Unterschiede gibt es vor allem bei den betrieblichen Veranstaltungen: ihr Anteil beträgt bei den Kursbesuchen von Männern 36,1 Prozent, bei den Kursbesuchen von Frauen hingegen nur 28,8 Prozent. Der geringere Frauenanteil an der betrieblichen Weiterbildung kann aus zwei Komponenten bestehen: zum einen kann er durch einen höheren Anteil erwerbsloser Frauen im Vergleich zu den Männern beeinflußt sein, und zum anderen können Frauen bei der Auswahl zur betrieblichen Weiterbildung weniger berücksichtigt werden. Mit den publizierten Daten der Mikrozensuserhebung können diese beiden Komponenten nicht unterschieden werden, da der Anteil der Erwerbslosen in der Mikrozensuserhebung nicht ausgewiesen wird. In der Literatur werden beide Komponenten beschrieben: Aufgrund ihrer geschlechtsspezifischen Rolle haben Frauen vielfach diskontinuierliche Erwerbsbiographien, sie sind öfter auf Teilzeitarbeitsplätzen beschäftigt, arbeiten in minderqualifizierten Berufen und weniger innovativen Wirtschaftszweigen (vgl. *Friebel* 1993a, S. 36). Auffallend in Tabelle 1 ist jedenfalls, daß der geringere Frauenanteil an der betrieblichen Ausbildung ausschließlich durch jene Kurse zustandekommt, die ganz vom Dienstnehmer bezahlt werden, während bei den auf andere Weise finanzierten Kursen innerhalb von Betrieben die Frauenanteile den Männeranteilen entsprechen. Dies ist ein starker Hinweis auf eine betriebsinterne Benachteiligung beim Zugang zu Kursen.

Private Institute und öffentliche Einrichtungen haben mit einem Anteil von 13,4 Prozent bzw. 11,0 Prozent etwa gleich große Anteile. Bei den privaten Instituten sind die Geschlechterproportionen ausgeglichen, bei den öffentlichen Einrichtungen sind Frauen mit 15,5 Prozent gegenüber dem Männeranteil von 8,5 Prozent stärker vertreten. Diese stärkere Präsenz der Frauen bezieht sich auf alle Finanzierungsformen, insbesondere auch auf die Finanzierung durch den Dienstgeber und die Selbstfinanzierung durch die Teilnehmer. Im ersten Fall dürfte es sich vor allem um Kurse von öffentlich Bediensteten im Rahmen der Verwaltungsakademie handeln, im zweiten Fall um den Besuch von berufsbildenden Abendschulen (z. B. Kollegs, Abendmatura).

Die Volkshochschulen haben einen Anteil von vier Prozent an allen berufsbildenden Kursbesuchen. Sie haben für Frauen mit einem Anteil von 6,8 Prozent eine deutlich größere Bedeutung als für Männer mit einem Anteil von 2,4 Prozent. Berufsbezogene Weiterbildungskurse in Volkshochschulen dürften demnach für Frauen eine Kompensationsfunktion haben; allerdings ist anzumerken, daß sie diese Kurse zu einem großen Teil selbst finanzieren.

Aus den Daten der Mikrozensuserhebung kann man auch ablesen, aus welchen Quellen sich die verschiedenen Gruppen von Veranstaltungsträgern finanzieren (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2

Veranstaltungsträger und Finanzierung

Männer	Finanzierungsträger					
Veranstalter	Dienstgeber allein	Teilnehmer / Dienstgeber	Teilnehmer allein	Förderung durch Arbeitsamt	unbekannt	Insgesamt
Betrieb	88,2	3,4	6,7	1,2	0,5	100,0
öffentl. Einr.	60,8	10,8	17,2	10,2	1,0	100,0
Interessenorg.	36,2	7,6	40,2	15,3	0,8	100,0
VHS	8,4	6,0	78,7	6,5	0,4	100,0
private Inst.	48,9	6,2	36,3	7,7	1,0	100,0
unbekannt	46,0	3,2	18,3	8,3	24,2	100,0
Insgesamt	57,4	6,1	26,3	8,3	1,9	100,0

Quelle: Zeidler 1991, S. 356; eigene Berechnungen

Betriebe tragen die Kosten der von ihnen durchgeführten Kurse zum größten Teil selbst (88,2%), wobei allerdings zu berücksichtigen wäre, daß solche Aufwendungen als Betriebsausgaben steuerlich geltend gemacht werden können; Kostenbeteiligung der Teilnehmer bzw. vollständige Kostenübernahme durch die Beschäftigten haben ebenso wie die Unterstützung durch die Arbeitsmarktverwaltung eine untergeordnete Bedeutung. Bei den öffentlichen Einrichtungen ist der Anteil

der Finanzierung durch den Dienstgeber ebenfalls sehr hoch[5] (bei 60,8 % der Kursbesuche ganz, bei 10,8% zum Teil). Bei den Interessenorganisationen werden die Kursbesuche zu etwa gleich großen Teilen vom Dienstgeber der Teilnehmer (bei 36,2 % ganz, bei 7,6 % zum Teil) und von den Teilnehmern selbst (40,2 % ganz) bezahlt. Bei 15,3 Prozent der Kursbesuche in den Instituten der Interessenorganisationen übernimmt die Arbeitsmarktverwaltung die Kosten ganz oder teilweise. Eine ähnliche Finanzierungsstruktur weisen auch die privaten Institute auf: ein sogar noch größerer Anteil der Kursbesuche (48,9 %) wird vom Dienstgeber allein finanziert, die Arbeitsmarktverwaltung spielt eine geringere Rolle als Kostenträger (7,7% der Kursbesuche). Die Volkshochschulen stellen hinsichtlich der Finanzierung das andere Extrem der betrieblichen Weiterbildung dar: Vier Fünftel der Kursbesuche werden durch die Teilnehmer selbst finanziell getragen, die restlichen 20 Prozent verteilen sich gleichmäßig auf die übrigen Finanzierungsformen.

Diese Analyse der Finanzierung beruflicher Weiterbildung ist zumindest aus zwei Gründen unvollständig. Auf die steuerliche Absetzbarkeit im Rahmen von Betriebsausgaben wurde bereits hingewiesen. Ebenso müßten bei den anderen Veranstaltungsträgern Subventionen des Staates und finanzielle Unterstützungen anderer Organisationen berücksichtigt werden, da auf diese Weise die Preisgestaltung beeinflußt und die private Finanzierung relativiert wird.

C. Lebenszusammenhang und Weiterbildung

Als zweite Gruppe von Akteuren sind die Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungens zu berücksichtigen. Eine differenzierte Betrachtung ist auch hier erforderlich, um Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung, in den Beweggründen und Zielsetzungen verstehen und den unterschiedlichen Erfolg beurteilen zu können. Für die folgende Darstellung wird wieder auf einige Beiträge aus dem Sammelband von *Friebel* (1993a) zurückgegriffen.

Die öffentliche Propagierung von Weiterbildung wird seit den sechziger Jahren relativ kontinuierlich betrieben. Dabei wird die Bedeutung des lebenslangen Lernens im Zusammenhang mit der technischen Entwicklung und dem wirtschaftlichen Strukturwandel betont. Weiterbildung wird als Instrument zur Qualifikationsanpassung und als ein Mittel zur Lösung von Problemen auf dem Arbeitsmarkt angesehen. *Friebel* spricht in diesem Zusammenhang von „Motivierungskampagnen" (1993a, S. 3), die einer Anhebung der Weiterbildungsbeteiligung dienen und den Prozeß der Qualifikationserneuerung fördern.

Die problematische Seite dieser Kampagne ist darin zu sehen, daß Erfolg und Nutzen von Weiterbildung vielfach fragwürdig sind: Während viele Beschäftigte

[5] In diesem Zusammenhang ist wieder auf die Bedeutung der Verwaltungsakademie im Rahmen der öffentlichen Weiterbildung hinzuweisen.

und Erwerbslose verunsichert und veranlaßt werden, Zeit, finanzielle Mittel und persönliche Energie für Kursbesuche aufzuwenden und eventuell familieninterne Schwierigkeiten auf sich zu nehmen, dürften diese Investitionen allerdings nur für bestimmte Gruppen bzw. unter bestimmten Voraussetzungen tatsächlich lohnend sein.

Epskamp weist darauf hin, daß trotz des bildungsökonomischen Gesichtspunktes, der seit Beginn der 70er Jahre bei der Betrachtung von Weiterbildung dominiert, Untersuchungen fehlen, die nachweisen würden, daß sich Weiterbildung durch eine Erhöhung der Chancen auf eine sicherere Beschäftigung oder als betrieblich sinnvolle Investition bezahlt macht (1993, S. 63). Er kommt zu dem Schluß, daß die Frage nach der ökonomischen Effizienz von Weiterbildung offenbar kein Problem sei, weder bei den Betrieben noch im Rahmen der Arbeitsmarktverwaltung. Das Fehlen von Effizienznachweisen im betrieblichen Bereich begründet *Epskamp* damit, daß hier Weiterbildungsaktivitäten ohnehin Rationalitätsüberlegungen untergeordnet und ihre Effizienz daher evident sei. Diese Antwort muß jedoch wissenschaftlich als unbefriedigend angesehen werden, solange nicht bekannt ist, einerseits was Weiterbildung Betrieben „wirklich" kostet und andererseits worin die produktiven Wirkungen von Weiterbildung liegen: inwieweit sie in einer Verbesserung der fachlichen Qualifikation liegen oder in psychosozialen Wirkungen (Belohnung und Erhöhung der Zufriedenheit, Steigerung des Ansehens bei den Arbeitskollegen, Verbesserung des Arbeitsklimas u.ä.), die die Leistungsmotivation der Mitarbeiter stabilisieren oder erhöhen. Was die Arbeitsmarktverwaltung betrifft, sieht *Epskamp* den primären Zweck von Weiterbildung in der sozialen Integration der Teilnehmer: Vielfach werde die „Arbeitsfähigkeit im motivationalen Sinn" und ein Arbeitsrhythmus durch die Weiterbildungsaktivität selbst aufrechterhalten, eine Betätigungsmöglichkeit mit Zielsetzung geboten und das Vertrauen in die Gesellschaft gestärkt (S. 65). *Fuhr* weist unter Berufung auf die Statistiken der Bundesanstalt für Arbeit darauf hin, daß Weiterbildungsteilnahme bei der beruflichen Wiedereingliederung von Arbeitslosen kaum einen eigenständigen Effekt haben dürfte und Faktoren wie Alter, Beruf, Branche und Dauer der Arbeitslosigkeit von wesentlich größerem Gewicht seien (1993, S. 135 - 136).

Die individuellen Weiterbildungsaktivitäten sind vor dem allgemeinen gesellschaftlichen Hintergrund der „Motivierungskampagne" und ihrer Begründung (technische Entwicklung, wirtschaftlicher Strukturwandel, Erhöhung der Beschäftigungssicherheit, Verbesserung beruflicher Aufstiegsmöglichkeiten) zu sehen, unabhängig davon, daß die Argumente nur für bestimmte Beschäftigtengruppen und unter bestimmten Bedingungen zutreffen. Dennoch reicht dieser Hintergrund zur Erklärung des Weiterbildungsverhaltens nicht aus, da auf diese Weise nicht die auftretenden Unterschiede begründet werden können. *Friebel* u. a. betonen die Notwendigkeit, die unterschiedlichen Lebenzusammenhänge, in denen Weiterbildungsaktivitäten stattfinden, in den Forschungsprozeß einzubeziehen.

Mit dem Begriff Lebenszusammenhang ist ein komplexer Sachverhalt gemeint, der sowohl den Lebenslauf – im Sinne einer Abfolge verschiedener Situationen

des Erwerbs- und Famlienlebens – als auch die Lebensgeschichte – im Sinne des subjektiven Erlebens und der Interpretation von Situationen – umfaßt (zur folgenden Darstellung vgl. *Friebel* 1993a, S. 32-45 und 1993b, S. 476-478). Soziale Normen und Regelungen und aktives subjektives Handeln werden als ineinandergreifend gedacht. Unter den Situationen des Erwerbs- und Familienlebens sind z. B. die unterschiedlichen Erwerbsbiographien von Männern und Frauen aufgrund der geschlechtsspezifischen Rollenunterschiede[6], die unterschiedlichen beruflichen Startbedingungen aufgrund der Ausbildung, die Stellung in Beruf und Betrieb[7], das Qualifikationsniveau der Beschäftigung, aber auch bestimmte Risikolagen[8] und Wendepunkte in der Biographie[9] zu verstehen.

Die individuelle Interpretation von Lebenssituationen ist im Zusammenhang mit den spezifischen Sozialisationsprozessen zu sehen, die eine Person im Rahmen von Familie, Schule, Berufsausbildung und Beruf durchlaufen hat. Dabei ist hier vor allem von Interesse, in welchem Ausmaß Bildung als Mittel zur Lösung von beruflichen Problemen angesehen wird. Dafür ist die „Bildungsnähe" eines Individuums von Bedeutung. Der Besuch von weiterführenden Schulen ist ja meist mehr oder weniger explizit mit der Erwartung verbunden, eine bessere berufliche und soziale Position zu erreichen, bzw. wird Lernen als Bedingung für die Wahrung bestimmter Chancen angesehen: Wenn Bildung schon keine hinreichende Voraussetzung für die Erlangung bestimmter Positionen mehr ist, so ist sie zumindest eine notwendige Voraussetzung, um überhaupt in einen bestimmten Wettbewerb eintreten zu können. Es ist daher naheliegend, daß mit der Länge der Ausbildung und der Höhe des Bildungsabschlusses die positive Einstellung zur Bildung und die Erwartung, mit Hilfe von Bildung bestimmte Interessen wahrnehmen zu können, zunimmt.

Meijers weist auf einige Forschungsergebnisse hin, die für die Erklärung individueller Weiterbildungsbereitschaft von Bedeutung sind (vgl. 1993, S. 103-107). Für bildungsfernere Schichten besteht eine Differenz zwischen Werten und Normen ihrer Lebenswelt und den Erwartungen in der Schule, die an Mittelschichtnormen ausgerichtet ist. Die Jugendlichen dieser Schichten finden sich daher tendenziell schlechter im Schulsystem zurecht und sind häufiger Mißerfolgen ausgesetzt. Ferner stellt der Abschluß einer Ausbildung und der Eintritt in das Berufsleben im-

---

6 Hier ist vor allem an die Kontinuität der Erwerbsbiographien bei Männern und an die Unterbrechung der Berufstätigkeit bei Frauen wegen Familiengründung mit den Konsequenzen für die Berufstätigkeit zu denken, die zu typisch weiblichen Statuspassagen und einer unterschiedlichen Stellung in Beruf und Betrieb führen.

7 Relevant wären hier etwa: Zugehörigkeit zur Rand- oder Stammbelegschaft, betriebliche Hierarchiestufe, Eingebundenheit in einen betrieblichen Karriereweg.

8 Damit sind z. B. die regionale Arbeitsmarktentwicklung oder aktuelle betriebliche Veränderungen technischer und organisatorischer Natur gemeint.

9 Abschluß einer allgemeinen oder beruflichen Ausbildung und Übertritt in das Beschäftigungssystem, Familiengründung und Unterbrechung der Berufstätigkeit, Angebot für einen beruflichen Wechsel etc.

mer noch ein sehr wichtiges Beurteilungskriterium für Erwachsenensein dar; dies gilt generell, ist aber in unteren sozialen Schichten noch stärker ausgeprägt. Unter diesem Gesichtspunkt stellt die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen in gewisser Weise eine Rückkehr zum Schülerstatus dar. Die Teilnahme an Weiterbildung kann daher mit gewissen Vorbehalten besetzt sein, weil sie „Unfertigkeit" signalisiert.

Weiters stellt *Meijers* einen Zusammenhang zwischen der allgemeinen Wertorientierung von Personen gegenüber der Möglichkeit zur Selbstimmung im Leben bzw. Konformismus einerseits und ihrer Weiterbildungsbereitschaft andererseits her[10]. Die Meinung darüber, wieweit man über sein Leben selbst bestimmen kann oder sich anpassen muß, steht sehr stark mit der beruflichen Situation in Verbindung: der Grad an Abwechslungsreichtum in der Arbeit, die Komplexität der Anforderungen und die Herausforderung, selbst zu entscheiden und die eigenen Arbeitsumstände zu gestalten, und eine geringe Beaufsichtigung am Arbeitsplatz fördern die positive Einstellung zur Selbstbestimmung. Eine solche Einstellung ist für eine erfolgreiche Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen insofern von Bedeutung, als die Erwartung, mit Hilfe solcher Kurse die eigene berufliche und soziale Situation beeinflussen zu können, ein wichtiges Motiv darstellt; *Meijers* weist darauf hin, daß Weiterbildung für den Teilnehmer Investitionscharakter hat: neben eventuellen finanziellen Aufwendungen kostet sie Zeit und Anstrengung und erfordert Aufschub gegenwärtiger Bedürfnisbefriedigung; Vertrauen in die Zukunft und auf zukünftigen Erfolg stellt daher eine Basis für einen solchen Entschluß dar.

Die Abhängigkeit des Weiterbildungsverhaltens von Geschlecht, Bildungsniveau und Stellung im Betrieb soll anhand einiger Daten der bereits erwähnten österreichischen Mikrozensuserhebung (vgl. *Zeidler* 1990) demonstriert werden. Auf die Bedeutung, die unterschiedliche Merkmale des Berufseinmündungsprozesses von Lehrabsolventen für deren Weiterbildung besitzen, wird in Kapitel 4 genauer eingegangen. Die Ergebnisse der Mikrozensuserhebung, die sich auf das Jahr 1989 beziehen, sollen die Vergleichsbasis für die Lehrabsolventen darstellen.

Tabelle 3 zeigt, daß die geschlechtsspezifischen Unterschiede der Teilnahme von Berufstätigen an Weiterbildungsveranstaltungen geringfügig sind (12,3 % bei den Männern gegenüber 10,9 % bei den Frauen). Aufgrund der vorliegenden Auswertung können Männer und Frauen allerdings nicht nach unterschiedlichen Teilnehmergruppen unterschieden werden. So wäre interessant zu erfahren, ob unter den Frauen mehr Erwerbslose oder Arbeitssuchende (z. B. nach einer Unterbrechung der Berufstätigkeit wegen Familiengründung und Kindererziehung) sind

---

[10] Meijers beruft sich dabei auf zwei Untersuchungen:
- *Kohn*, M. L.: Class and Conformity: a study in values. With a Reassessment. Chicago /London 1977
- *Kohn*, M. L. / *Schooler*, C.: Work and Personality: an inquiry into the impact of social stratification. New Jersey 1983.

und diese Gruppe der Wiedereinsteiger in die Berufstätigkeit den relativ hohen Frauenanteil erklärt. Eine andere Gruppe, bei der ein höherer Frauenanteil vermutet werden könnte, sind die Beamten und Vertragsbediensteten.

Tabelle 3

Beteiligung an beruflicher Weiterbildung im Jahr 1989 nach sozialen Gruppen

Soziale Gruppen	Teilnehmerquote (in % der Bezugsgruppe)
Geschlecht	
Männer	12,3
Frauen	10,9
Schulbildung	
Pflichtschule	8,0
Lehrabschluß	10,3
Berufsbildende mittlere Schule	14,9
Allgemeinbildende höhere Schule	20,3
Berufsbildende höhere Schule	22,4
Hochschule, Universität	31,9
Stellung im Beruf	
Selbständige & Familienangeh.	7,7
Freiberufler	25,9
Arbeiter	6,3
Hilfsarbeiter & Angelernte	3,7
Facharbeiter	9,6
Vorarbeiter & Meister	3,8
Angestellte	16,5
Hilfstätigkeit	8,9
Gelernte Tätigkeit	12,3
Mittlere Tätigkeit	17,4
Höhere Tätigkeit	21,4
Hochqualifizierte Tätigkeit	28,7
Führende Tätigkeit	24,4
Beamte und Vertragsbedienstete	19,2
Insgesamt	11,8

Quelle: Zeidler 1990; eigene Berechnungen.

Eindeutig bestätigt sich die Zunahme der Weiterbildungsbeteiligung nach dem Bildungsniveau der Berufstätigen. Die Teilnehmerquote steigt von 8 Prozent bei den Pflichtschulabsolventen kontinuierlich bis 32 Prozent bei den Hochschulabsolventen an. Hier kommt, entsprechend der vorhin angebotenen Erklärung, die Bedeutung zum Ausdruck, die der Bildung für die Verwirklichung beruflicher und sozialer Interessen zugeschrieben wird. Da aber Bildungsabschluß und Stellung im Beruf in einem engen Zusammenhang stehen und der Großteil beruflicher Weiterbildung betrieblich kontrolliert ist, wie vorhin gezeigt wurde, drückt sich in diesen

Werten gleichzeitig auch die Macht aus, inwieweit unterschiedliche soziale Gruppen imstande sind, betriebliche Mittel für eigene Weiterbildungsambitionen in Anspruch zu nehmen (vgl. hierzu auch *Fuhr* 1993, S. 121). Diese Einflüsse zeigen sich deutlich in der Auswertung nach der Stellung im Betrieb. Bei freiberuflich Tätigen (25,9 % Beteiligung) könnte vor allem das hohe Bildungsbewußtsein als Motiv hervorgehoben werden: sie haben häufig einen akademischen Abschluß und können über ihr Budget frei verfügen. Betrachtet man die unselbständig Beschäftigten, so zeigt sich zunächst, daß die Teilnehmerquote bei den Angestellten mit 16,5 Prozent zweieinhalb mal so hoch ist wie bei den Arbeitern mit 6,3 Prozent. Darüber hinaus nimmt aber auch innerhalb der beiden Gruppen die Beteiligung mit dem Qualifikationsniveau der Beschäftigung zu. Dabei ist bemerkenswert, daß die Teilnehmerquote selbst bei den Angestellten, die Hilfstätigkeit verrichten, über dem Durchschnitt der Arbeiter liegt und etwa dem Niveau der Facharbeiter entspricht.

Der letzte Aspekt, nämlich die unterschiedlich verteilte Macht, an Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen zu können, führt zu der generellen Frage nach der Korrespondenz von institutionellen Bedingungen der Weiterbildung und bestimmten Lebenssituationen. Auf diesen Zusammenhang macht auch *Friebel* aufmerksam (vgl. 1993a, S. 45). Die verschiedenen Kriterien der Zielbindung, von denen Finanzierungs- und Veranstaltungsträger die Teilnahme an Kursen abhängig machen und mit deren Hilfe sie bestimmte Segmente institutionalisieren, nehmen Bezug auf die unterschiedlichen Lebenzusammenhänge verschiedener sozialer Gruppen. Bei den von der Arbeitsmarktverwaltung geförderten Kursen ist dies unmittelbar einsichtig. Folgt man der bildungsökonomischen Literatur, so kann man davon ausgehen, daß bei betrieblicher Weiterbildung investitionstheoretische Überlegungen eine wichtige Rolle spielen. Dabei dürften allerdings die Bereiche, auf die sich Investitionsüberlegungen richten können, nicht zu eng gesehen werden: nicht nur technische Innovationen und fachliche Qualifizierung müßten berücksichtigt werden, sondern auch organisatorische Fragen, Probleme der Kooperation, des Arbeitsklimas und der Arbeitszufriedenheit, aber auch Bedürfnisse nach Statusabgrenzung, Selbstdarstellung und Kommunikation unterschiedlicher Beschäftigtengruppen. Investitionskalküle haben es an sich, daß sie sich an den Eigenschaften der Investitionsobjekte und den unterschiedlichen Realisierungschancen von Erträgen orientieren. Verschiedene Beschäftigtengruppen sowie Männer und Frauen stellen durchaus unterschiedlich lohnende Investitionsobjekte für Weiterbildung dar, wobei die beiden bereits erwähnten Aspekte der unterschiedlichen Wertschätzung von Bildung und der unterschiedlichen Macht der Verfügung über das Bildungsbudget zusätzlich zu berücksichtigen wären.

D. Weiterbildungsverhalten von Lehrabsolventen

Die dargestellten theoretischen Überlegungen über institutionelle Weiterbildungsbedingungen und über die Bedeutung des Lebenszusammenhangs der Teilnehmer sollen im folgenden den Leitfaden für die Auswertung von Daten darstellen, die im Rahmen eines empirischen Projekts zur Berufseinmündung von Lehrabsolventen erhoben wurden. Eine Überprüfung von Hypothesen im eigentlichen Sinn ist jedoch nicht möglich. Im Mittelpunkt der Erhebung stand nämlich die Frage des Zusammenhangs von betrieblicher Ausbildungsstrategie und der Art der Berufseinmündung; die Fragen nach den Weiterbildungsaktivitäten hatten im Rahmen der Untersuchung bloß den Stellenwert, das Bild über den Berufseinmündungsprozeß „abzurunden". Die theoretischen Überlegungen zur Weiterbildung waren zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht ausgearbeitet, die Fragen waren nicht auf die Überprüfung bestimmter Hypothesen hin konzipiert. Die Intention der folgenden Auswertung besteht daher bloß darin, die erhobenen Daten, soweit dies möglich ist, im Lichte der dargestellten theoretischen Überlegungen zu interpretieren[11].

I. Ergebnisse zur beruflichen Erstplazierung

Die Untersuchung über betriebliche Ausbildungsstrategie und Berufseinmündung wurde in Form einer Längsschnittstudie angelegt. Auf diese Weise sollten Charakteristika der Ausbildungsbedingungen und Phänome der Berufseinmündung in Zusammenhang gebracht werden. Aus forschungsökonomischen Gründen wurde die Untersuchung auf das Bundesland Kärnten und auf den Bereich der „klassischen" Arbeiterberufe in Gewerbe und Industrie beschränkt. Die Erhebung erfolgte in zwei Schritten. Im Schuljahr 1989/90 wurde ein Absolventenjahrgang von Kärntner Lehrlingen gewerblich-technischer Berufe zu Berufswahl, Merkmalen der betrieblichen und schulischen Ausbildung sowie zu ihren Zukunftsplänen schriftlich befragt. Die Befragung erfolgte an den Berufsschulen, 1536 Lehrlinge, die sich im letzten Lehrjahr befanden, bzw. 83 Prozent der Grundgesamtheit, bezogen auf das Bundesland Kärnten, konnten auf diese Weise erfaßt werden[12]. Tabelle 4 zeigt die Verteilung der erfaßten Lehrlinge aus der ersten Erhebung auf zusammengefaßte Berufsgruppen. Die zweite Erhebung richtete sich auf Fragen der Erfahrungen und des Verhaltens am Arbeitsmarkt nach dem Ausbildungsende,

---

[11] Nimmt man den Ansatz ernst, daß das individuelle Weiterbildungsverhalten im Kontext der Lebensgeschichte und unter Berücksichtigung der subjektiven Interpretation zu erklären ist, so wären konsequenterweise qualitative Erhebungsmethoden anzuwenden.

[12] Gleichzeitig fand auch eine Erhebung bei Schülern von Kärntner gewerblichen Fachschulen im letzten Schuljahr statt. Dabei konnten 131 Personen erreicht werden, was einem Beteiligungsgrad von 81 Prozent entspricht. Die Fachschulabsolventen wurden als Vergleichgruppe für die Berufseinmündung herangezogen. Zum Ergebnis des Vergleichs vgl. *Ofner* 1993, S. 88 - 93.

auf Charakteristika der Beschäftigung zum Erhebungszeitpunkt sowie auf das Weiterbildungsverhalten. Diese Befragung erfolgte auf postalischem Weg im Juni 1992, also etwa zwei Jahre nach dem Ausbildungsabschluß. Daran beteiligten sich 715 Personen bzw. 47 Prozent der Teilnehmer der ersten Befragung.

Tabelle 4

Lehrlinge nach Berufsgruppen

Beruf bzw. Berufsgruppe	Anzahl der Lehrlinge
Tischler	210
KFZ-Mechaniker	198
Elektroinstallateure	98
Maurer	80
andere Bauberufe	78
Maschinenschlosser	160
Schlosser	152
Berufe der maschinellen Metallbearbeitung	36
Installateure / Spengler	132
Mechaniker / Galvaniseure	43
Elektromechaniker und -installeure	55
Lederbearbeiter	30
Bekleidungs- und Textilberufe	41
Graphische Berufe	18
Nahrungs- und Genußmittelhersteller	147
Technische Berufe	23
Blumenbinder(innen)	10
Friseurinnen	24
Insgesamt	1535

Da die Weiterbildungsaktivitäten der jungen Facharbeiter in der spezifischen Situation ihres Übergangs von der Ausbildung in die Beschäftigung beleuchtet werden sollen, ist es zweckmäßig, den Berufseinmündungsprozeß und unterschiedliche Formen dieses Prozesses kurz zu charakterisieren.

Um die Erstplazierung der Lehrabsolventen zu beschreiben, wurden drei Kategorien gebildet. Zuordnungskriterien sind die Stabilität des Beschäftigungsverhältnisses zum Zeitpunkt der Erhebung sowie das Qualifikationsniveau der Beschäftigung. Die drei Kategorien sind folgendermaßen definiert:

- In Gruppe 1 sind alle Lehrabsolventen zusammengefaßt, die sich in einer *prekären Beschäftigungssituation* befinden, sei es weil sie wegen Arbeitslosigkeit nicht erwerbstätig oder in Ausbildung sind oder sei es weil sie in einem kurzfristigen und vorübergehenden Arbeitsverhältnis stehen[13].

[13] Lehrabsolventen, die zum Befragungszeitpunkt beim Bundesheer oder Zivildienst waren, werden dann zu dieser Gruppe gezählt, wenn sie unmittebar vorher arbeitslos waren bzw. ihr Dienstverhältnis gelöst worden ist.

- Gruppe 2 kann als *unterqualifiziert beschäftigt* betrachtet werden. Es handelt sich dabei um Lehrabsolventen, die zwar voll erwerbstätig oder in regelmäßiger Teilzeitbeschäftigung sind, für deren Tätigkeit jedoch eine Lehrausbildung nach eigenen Angaben *nicht* erforderlich wäre[14]. Sie arbeiten also unterhalb des Qualifikationsniveaus eines Facharbeiters und werden im folgenden auch als einfache Arbeiter bezeichnet.
- Zu Gruppe 3 gehören die Lehrabsolventen, die *qualifiziert* (auf Facharbeiterniveau oder darüber) beschäftigt sind. Sie sind voll erwerbstätig oder in regelmäßiger Teilzeitbeschäftigung. Zur Ausübung ihrer Tätigkeit ist nach ihren Angaben mindestens eine Facharbeiterausbildung oder eine vergleichbare Ausbildung erforderlich[15].

Die Auswertung nach diesen Kriterien ergibt, daß zwei Jahre nach Ausbildungsende sich ein Siebentel (13,6 %) der Lehrabsolventen in prekären Beschäftigungsverhältnissen befindet (Gruppe 1), fast ein Drittel (31,8 %) unterhalb des Niveaus eines Facharbeiters arbeitet (Gruppe 2) und nur knapp mehr als die Hälfte (54,6 %) auf dem Niveau eines Facharbeiters beschäftigt ist.

Aufbauend auf Überlegungen der Humankapitaltheorie wurde versucht, die Art der Berufseinmündung mit den betrieblichen Ausbildungsstrategien in Beziehung zu setzen (vgl. dazu ausführlich *Ofner* 1993, S. 5 - 19). Zwei Strategien wurden formuliert:

- *Strategie der Investition in betriebliches Humankapital*: Diese Betriebe wollen mit der Ausbildung für den eigenen Facharbeiternachwuchs sorgen und sind bereit in die Ausbildung zu investieren; die Lehrlinge erhalten eine gute Ausbildung, die Betriebe sind bereit, die Ausgebildeten in ein Beschäftigungsverhältnis zu übernehmen. Wegen des relativ hohen finanziellen und sozialen Aufwands für die Ausbildung begrenzen die Betriebe die Anzahl der Lehrlinge. Der Wechsel von Facharbeitern, deren Ausbildung Nettokosten verursacht hat, zu anderen Betrieben stellt eine Subvention dieser Betriebe dar. Das Angebot von relativ guten Arbeitsplätzen und Arbeitsbedingungen (Bezahlung, Betriebsklima, interessante Arbeit) sowie von beruflichen Aufstiegs- und Weiter-

---

[14] Für dieses Merkmal wurden folgende Angaben verwendet:
- Der Lehrabsolvent hat eine der folgenden Statusangaben gemacht: un- oder angelernter Arbeiter, einfacher Angestellter, Zeitsoldat.
- Der Lehrabsolvent hat angegeben, daß für seine Tätigkeit keine Ausbildung erforderlich wäre, sondern eine Einarbeitungsphase am Arbeitsplatz oder ein Kurs (ohne Lehrausbildung) genügen würde.

[15] Für dieses Kriterium wurden folgende Angaben der Absolventen herangezogen:
- Ihren beruflichen Status haben sie als Facharbeiter, Vorarbeiter, Meister, qualifizierter oder leitender Angestellter, Selbständiger, Vertragsbediensteter, Mithilfe im elterlichen Betrieb bezeichnet.
- Für die ausgeübte Tätigkeit haben sie eine der folgenden Ausbildungen als erforderlich genannt: Lehrausbildung, Fachschule, zusätzlicher Kurs zur Lehrausbildung, eine höhere berufsbildende Schule.

bildungsmöglichkeiten gehört mit zur Strategie, die Ausgebildeten im Betrieb zu halten.

- *Strategie der Ausbildung als unmittelbar profitable Aktivität:* Diese Betriebe bilden nicht in erster Linie für die Deckung ihres Fachkräftebedarfs aus, sondern sie sehen in den Lehrlingen Arbeitskräfte, die während der Mitarbeit im Betrieb und durch den Besuch der Berufsschule auch etwas lernen können. Zwecks Vermeidung von Nettokosten wird die Qualität der Ausbildung eher niedrig gehalten. Da der produktive Einsatz ein zentrales Motiv für die Aufnahme der Lehrlinge darstellt, besteht eine Tendenz zu einer quantitativen Überausbildung; die Aufnahme von Lehrlingen wird lediglich durch das Kalkül eines optimalen Arbeitskräfteeinsatzes bestimmt. Die Ausgebildeten werden nicht im Betrieb beschäftigt, sondern durch neue Lehrlinge ersetzt.

Da Fragen von Quantität und Qualität der Ausbildung, der Übernahmebereitschaft und des Angebots von interessanten Stellen Elemente der betrieblichen Strategie sind, ist es naheliegend, daß ein Zusammenhang zwischen Strategie und Erstplazierung besteht. Lehrabsolventen, die vom Betrieb übernommen werden, müßten demnach tendenziell bessere Chancen haben, auf dem Niveau eines qualifizierten Facharbeiters (Gruppe 3) beschäftigt zu werden, als Ausgebildete, die den Lehrbetrieb verlassen (müssen).

Die beiden Ausbildungsstrategien konnten mit Hilfe eines pfadanalytischen Modells identifiziert werden, ebenso konnte die Vermutung, daß eine Beziehung zur Erstplazierung besteht, durch das Modell unterstützt werden. Die Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Bei etwa einem Drittel der erfaßten Lehrlinge verfolgen die Betriebe die Strategie der „Ausbildung als Investition in Humankapital"; 84 Prozent dieser Lehrabsolventen sind zwei Jahre nach dem Ende der Ausbildung als qualifizierte Facharbeiter beschäftigt.
- Die Strategie „Ausbildung als unmittelbar profitable Aktivität" trifft auf zwei Drittel der Absolventen zu, sie verlassen nach der Behaltefrist den Lehrbetrieb. Der Einmündungsprozeß in das Beschäftigungssystem hängt von den berufsspezifischen Bedingungen am Arbeitsmarkt ab: Für die eine Hälfte dieser Absolventen bestehen günstige Nachfragebedingungen, für die andere Hälfte weniger günstige. Bei guter Nachfrage finden die Ausgebildeten eine Beschäftigung im erlernten Berufsfeld, und 68 Prozent von ihnen sind auf dem Qualifikationsniveau eines Facharbeiters beschäftigt. Ist die Nachfrage nach dem Ausbildungsberuf schlecht, müssen die Absolventen auf ausbildungsfremde Tätigkeiten ausweichen. Damit steigen sie aber ab: Nur elf Prozent von ihnen arbeitet qualifiziert, 89 Prozent unterhalb des Qualifikationsniveaus eines Facharbeiters.

II. Berufseinmündung und Weiterbildung

Im folgenden sollen die Weiterbildungsaktivitäten der Lehrabsolventen im Zusammenhang mit ihrem beruflichen Einmündungsprozeß dargestellt werden. Sicherlich ist das Weiterbildungsverhalten durch den Berufseinmündungsprozeß keineswegs eindeutig bestimmt, neben anderen Bedingungen der Berufs- und Familiensituation wären dabei auch Persönlichkeitsfaktoren zu berücksichtigen, die zu unterschiedlichen Interpretationen und Entschlüssen in ähnlichen Situationen führen. So können zwei Lehrabsolventen, die Schwierigkeiten haben, in dem Berufsfeld, für das sie ausgebildet worden sind, eine qualifzierte Stelle zu finden, durchaus unterschiedlich reagieren: Der eine kann die Situation akzeptieren und sich mit einer unqualifizierten Stelle abfinden, der andere wird vielleicht versuchen, durch berufliche Weiterbildung doch noch eine qualifizierte Position zu erreichen oder durch eine Umschulung den Beruf zu wechseln. Vielfach werden ähnliche Stellen unterschiedlich hinsichtlich Qualifikationsanforderungen und Ausbildungsadäquanz beurteilt werden. Aufgrund der verwendeten Daten kann demnach nur versucht werden, gewisse Unterschiede und gemeinsame Trends in Abhängigkeit von Merkmalen des Einmündungsprozesses herauszuarbeiten.

Die erste Phase der Berufstätigkeit nach dem Lehrabschluß kann ganz allgemein, d. h. unabhängig von der Form der Berufseinmündung, als eine Qualifizierungsphase dargestellt werden (vgl. *Kloas* 1988; *Lappe* 1993). Qualifizierung ist jedoch nicht identisch mit Weiterbildung in organisierter Form von Kursen, wie hier betrachtet, sondern kann auch in Form der Einarbeitung und Einübung auf dem neuen Arbeitsplatz erfolgen. Im folgenden wird gemäß den oben beschriebenen drei Gruppen beruflicher Erstplazierung zwischen einer qualifizierten und einer unqualifizierten Berufseinmündung unterschieden, ferner wird die Frage des Verbleibs im erlernten Berufsfeld bzw. des Wechsels in einen berufsfremden Tätigkeitsbereichs berücksichtigt. Wie noch ausgeführt werden wird, kann man davon ausgehen, daß diese Merkmale den Berufseinmündungsprozeß soweit bestimmen, daß sie auch die Bedingungen für das Weiterbildungsverhalten mitprägen. Es werden drei Einmündungssituationen unterschieden:

- Qualifizierte Beschäftigung: Dabei handelt es sich um jene Gruppe von Absolventen, die zumindest auf dem Niveau eines Facharbeiters beschäftigt sind; Wechsler in einen ausbildungsfremden Tätigkeitsbereich wurden ausgeschlossen, kommen jedoch in dieser Gruppe ohnehin kaum vor.
- Im erlernten Berufsfeld unterqualifiziert Beschäftigte: Dazu zählen alle Absolventen, die im erlernten Berufsfeld unterhalb des Facharbeiterniveaus arbeiten, zusätzlich werden auch jene Personen berücksichtigt, die sich in einer prekären Beschäftigungssituation befinden, aber ihren erlernten Beruf als Arbeitsbereich angeben.
- Berufswechsler: Diese Gruppe umfaßt jenen Personenkreis, der angegeben hat, in einem berufsfremden Tätigkeitsfeld zu arbeiten; es handelt sich dabei vor

allem um Absolventen, die unterhalb des Qualifikationsniveaus eines Facharbeiters beschäftigt sind, aber auch um einige wenige Personen in einer prekären Beschäftigungssituation.

Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsbedingungen werden nach folgenden Merkmalen beschrieben:

- Beteiligung an beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen,
- Intention, die mit dem Kursbesuch verfolgt wurde,
- Funktion der Weiterbildung in Bezug auf die in der Lehrausbildung erworbenen Qualifikation,
- Finanzierung und Zuordnung zu den Weiterbildungssegmenten,
- Initiator zur Teilnahme.

Zu der Aussagekraft dieser Merkmale, wie sie in der vorliegenden Studie erhoben worden sind, sind einige wichtige, einschränkende Anmerkungen zu machen. Beteiligungsfreudigkeit und Intention sind Begriffe, die stark auf die jeweilige Situation bezogen sind, so daß ein und dieselbe Bezeichnung unterschiedliche Sachverhalte ausdrückt. So kann etwa die Beteiligung an Weiterbildungsveranstaltungen sowohl bei den auf Facharbeiterniveau Beschäftigten als auch bei den unqualifiziert Beschäftigten hoch sein, bei der einen Gruppe aber dient der Kursbesuch der Erweiterung beruflicher Kenntnisse und bei der anderen Gruppe der Umschulung in einen anderen Beruf. Bei der Weiterbildungsintention konnten die Befragten mehrere Anworten angeben, eine davon aber sollten sie als die wichtigste auszeichnen. Auf diese Anwort wird in der folgenden Auswertung Bezug genommen. Dennoch sind die Abgrenzungen der Antworten nicht eindeutig: Die Antwort „Aufstieg im Beruf" ist eine stark relative, auf den aktuellen Status bezogene Aussage, inhaltlich wird sehr Unterschiedliches gemeint sein, je nachdem ob es sich um einen Facharbeiter oder einen Hilfsarbeiter handelt. Diese inhaltlichen Unterschiede sind bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten. Bei der Qualifizierungsfunktion des Kursbesuchs wird unter anderem zwischen den Ausprägungen „Erweiterung der beruflichen Kenntnisse" und „Zusatzausbildung zum erlernten Beruf" unterschieden. Die erste Ausprägung soll die Kontinuität zum erlernten Beruf betonen, die zweite Ausprägung einen Unterschied, die Grenzen sind jedoch sicherlich verschwommen und die Antworten mit Unsicherheit behaftet. Ebenso wenig kann man sich eindeutige Zuordnungen zwischen Weiterbildungsfinanzierung und Qualifizierungsfunktion oder Intention erwarten: Betriebe können sowohl Umschulungsmaßnahmen als auch fachliche Weiterbildung finanzieren. Am ehesten müßten Beziehungen zwischen der Finanzierung und der Frage, von wem die Initiative zur Weiterbildungsteilnahme ausgegangen ist (vom Betrieb, vom Teilnehmer selbst, vom Arbeitsamt), bestehen.

Wegen der Relativität der Antworten, ihrer Bezogenheit auf die jeweilige Situation und ihrer unterschiedlichen inhaltlichen Bedeutung, ist nicht zu erwarten, daß die verschiedenen Einmündungsgruppen durch die einzelnen Merkmale allein von-

einander abgegrenzt werden können. Bessere Chancen bestehen, wenn man die Kombination der Merkmale zur Grundlage der Interpretation macht. Bei der Beschreibung und Interpretation der Weiterbildungssituation wird folgendermaßen vorgegangen:

- Materialgrundlage sind die Tabellen 5 - 9, die die Auswertung der Weiterbildungsmerkmale, differenziert nach den drei Berufseinmündungssituationen, wiedergeben.
- Diese Tabellen werden auf einer Tafel zusammengefaßt und verdichtet (vgl. Abbildung 1); dabei wird versucht, für die einzelne Einmündungssituation das herauszuheben (durch Kursivdruck gekennzeichnet), was sie von den anderen unterscheidet.
- Diese Tafel stellt die Grundlage für die Interpretation des Weiterbildungsverhaltens und der Weiterbildungsbedingungen dar.

Die Interpretation orientiert sich inhaltlich an den Beschreibungen und der Charakterisierung von Berufsverläufen, wie sie von *Lappe* (1993) vorgelegt worden sind[16]. Sie sind bereits in die Zusammenstellung der drei Typen beruflicher Erstplazierung eingeflossen. Lappe betrachtet in seiner Untersuchung nur junge Facharbeiter in Industriebetrieben. Seine Interpretation läßt sich jedoch auch auf Lehrabsolventen des Gewerbebereichs ausweiten, da sie sich an Kriterien orientiert, die für Facharbeiter generell von Bedeutung sind. Lappe knüpft an den in der deutschen Industriesoziologie von *Asendorf-Krings/Drexel/Nuber* (1976) speziell für die Analyse von Facharbeitertätigkeiten entwickelten Begriff der Reproduktionsinteressen an und gibt ihm eine subjektive, handlungsorientierende Wendung. Innerhalb seiner Längsschnittstudie über den Berufsverlauf arbeitet er eine Reihe von Kriterien heraus, die für die Beschäftigungsinteressen von Facharbeitern von Bedeutung sind: Qualifikationserhaltung, Belastungsreduzierung, Vermeidung zeit- und arbeitsökonomischer Zwänge, Vermeidung sozialer Isolierung und Herstellung von Kommunikationsmöglichkeiten, qualifikationsgemäße Entlohnung, Aufstiegsmöglichkeiten. Anhand dieser Kriterien analysiert Lappe das Verhalten der jungen Facharbeiter und kristallisiert verschiedene Berufsverlaufsmuster in Abhängigkeit von Ausbildungs- und Beschäftigungsbedingungen heraus.

Im Rahmen der eigenen Untersuchung liegt zwar nicht das reiche biographische Material vor, wie dies in der Studie von Lappe der Fall ist, die Ansprüche an die Interpretation sind aber hier auch wesentlich geringer: Berufswechsel, unterqualifizierter Einsatz und Beschäftigung auf Facharbeiterniveau sollen im Hinblick auf ihre Bedeutung für Weiterbildungsaktivitäten befragt werden. Die inhaltsreiche Darstellung des Verhaltens junger Facharbeiter, wie sie Lappe gibt, kann als Interpretationshintergrund verwendet werden und zu einem Verstehen der Daten aus der eigenen Erhebung beitragen.

---

[16] Zu Anlage, Methode und Ergebnissen der Untersuchung vgl. *Lappe* 1993, S. 131 - 370. Zur Rezeption der Ergebnisse im Rahmen der Studie „Lehrausbildung und Beschäftigung" vgl. *Ofner* 1993, S. 15 - 19 und 41 - 47.

Tabelle 5

Weiterbildungsbeteiligung nach Formen der Berufseinmündung (in Prozent der Nennungen; Summenspalte = 100)

Beschäftigungssituation		berufsbildende Kurse	allgemeinbildende Kurse	beides	N
Berufswechsel		31,5	2,7	–	149
im erlernten	unqualifiziert	22,3	3,9	1,9	103
Berufsfeld	qualifiziert	40,5	2,4	2,4	331
Insgesamt		35,0	2,7	1,7	583

$\chi^2 = 17{,}0$ df = 6 sig = 0,009

Tabelle 6

Weiterbildungsintentionen nach Formen der Berufseinmündung (in Prozent der Nennungen; Summenspalte = 100)

Beschäftigungssituation		fachl. Interesse	Aufstieg	Neue Techn.	Arbeitslosigkeit	Berufswechsel	N
Berufswechsel		34,9	39,5	–	7,0	18,6	43
im erlernten	unqualifiziert	31,8	31,8	4,5	27,3	4,5	22
Berufsfeld	qualifiziert	40,2	39,4	9,1	6,8	4,5	132
Insgesamt		38,1	38,6	6,6	9,1	7,6	197

$\chi^2 = 22{,}6$ df = 8 sig = 0,004

Tabelle 7

Weiterbildungsfunktionen nach Formen der Berufseinmündung (in Prozent der Nennungen; Summenspalte = 100)

Beschäftigungssituation		Auffrischen	Erweiterung	Zusatzausbildung	Umschulung	Arbeitslosigkeit	N
Berufswechsel		–	34,1	14,6	51,2	–	41
im erlernten	unqualifiziert	5,0	30,0	60,0	5,0	–	22
Berufsfeld	qualifiziert	3,0	52,2	38,8	5,2	0,7	18
Insgesamt		2,6	46,2	35,9	14,9	0,5	195

$\chi^2 = 60{,}4$ df = 8 sig = 0,000

Tabelle 8

Initiator der Teilnahme nach Formen der Berufseinmündung (in Prozent der Nennungen; Summenspalte = 100

Beschäftigungssituation		Initiative des Teilnehmers	Initiative des Arbeitgebers	Arbeitsamt	N
Berufswechsel		52,2	41,3	6,5	46
im erlernten	unqualifiziert	57,1	38,1	4,8	21
Berufsfeld	qualifiziert	60,1	39,9	–	131
Insgesamt		35,0	2,7	1,7	583

$\chi^2 = 8{,}8$ df = 4 sig = 0,064

Tabelle 9

Kostenträger nach Formen der Berufseinmündung, Stichprobe und Mikrozensuserhebung 1989 (in Prozent der Nennungen; Summenspalte = 100)

Beschäftigungssituation		Dienstgeber allein	Dienstgeber / Teilnehmer / andere	Teilnehmer allein	Arbeitsmarktverwaltung	andere unbekannte	N
Berufswechsel		53,3	11,1	22,2	11,1	2,2	45
im erlernten	unqualifiziert	45,0	–	40,0	5,0	10,0	20
Berufsfeld	qualifiziert	40,3	21,6	21,6	13,7	2,9	139
Insgesamt		43,6	17,2	23,5	12,3	3,4	204
Mikrozensus		57,4	6,1	26,3	8,3	2,0	–

$\chi^2 = 13{,}8$ df = 8 sig = 0,086

Tabelle 10

Zuordnung zu Weiterbildungssegmenten nach Formen der Berufseinmündung, Stichprobe und Mikrozensuserhebung 1989 (in Prozent der Nennungen; Summenspalte = 100)

Beschäftigungssituation		Betriebl. Segment Exklusivität streng	schwach	offen	Arbeitsmarktverwaltung	unbekannte	N
Berufswechsel		54,5	11,4	20,5	11,4	2,3	44
im erlernten	unqualifiziert	47,3	–	42,1	5,3	5,3	19
Berufsfeld	qualifiziert	48,9	16,5	20,1	13,7	0,7	139
Insgesamt		50,0	13,9	22,3	12,4	1,5	202
Mikrozensus		61,3	4,9	24,1	7,9	1,8	–

$\chi^2 = 10{,}6$ df = 8 sig = 0,198

Tabelle 11

Zeitkosten nach Formen der Berufseinmündung (in Prozent der Nennungen; Summenspalte = 100)

Beschäftigungssituation		vor allem in der Arbeitszeit	vor allem in der Freizeit	N
Berufswechsel		59,5	40,5	37
im erlernten	unqualifiziert	36,8	63,2	19
Berufsfeld	qualifiziert	50,0	50,0	126
Insgesamt		50,5	49,5	182

$\chi^2 = 2{,}6$ df = 2 sig = 0,260

Im Vergleich mit dem Ergebnis der Mikrozensuserhebung (vgl. *Zeidler* 1990) aus dem Jahr 1989 ist die Teilnahme der Lehrabsolventen an Weiterbildungsakivitäten als relativ hoch zu bezeichnen. Zu berücksichtigen ist, daß sich die Befra-

gung auf einen Zeitraum von etwa zwei Jahren bezieht; deshalb wird zum Vergleich die halbierte Teilnahmequote herangezogen (vgl. Tabelle 5, letzte Zeile, Spalte 1). Da es sich bei den traditionellen Arbeiterberufen um Männerberufe handelt, sind als Vergleichsgruppe vor allem die Männer heranzuziehen. Die halbierte Teilnahmequote von 17,5 Prozent liegt deutlich über der durchschnittlichen Beteiligung der Männer im Jahr 1989 mit 12,3 Prozent (insgesamt: 11,8 %). Zieht man die Gruppe der Facharbeiter mit einer Teilnahmequote von 9,6 Prozent zum Vergleich heran, so fällt der Unterschied noch größer aus. Die Mikrozensuserhebung zeigt zwar, daß sich die jüngeren Jahrgänge stärker an Weiterbildung beteiligen (bei den Männern zwischen 20 bis 29 Jahren beträgt die Teilnahmequote 15,8 %), doch ist der Abstand bei den Facharbeitern bei weitem größer. Als ein Erklärungsgrund für die Differenz kann das Alter angesehen werden, da in der Stichprobe Personen mit einem Alter von 20 bis 22 Jahren erfaßt sind. Dennoch scheint das Ergebnis darauf hinzudeuten, daß die Qualifizierungsphase nach der Ausbildung bei Lehrabsolventen ein besonders großes Gewicht hat.

Der Vergleich hinsichtlich der Kostenträgerschaft der Weiterbildungsaktivitäten zeigt deutliche Unterschiede bei der Finanzierungsbereitschaft des Dienstgebers und bei der finanziellen Unterstützung durch die Arbeitsmarktverwaltung (vgl. Tabelle 9, letzte und vorletzte Zeile). Aus der Mikrozensuserhebung werden die entsprechenden Werte der Männer zum Vergleich herangezogen. Zwar besitzt auch bei jungen Facharbeitern die Finanzierung der Kursbesuche durch den Dienstgeber allein die größte Bedeutung (43,6 % der Kursbesuche), doch ist diese Bereitschaft der Betriebe schwächer ausgeprägt als im Durchschnitt (61,0 %). Bei den jungen Facharbeitern beschränkt sich die betriebliche Finanzierungsbereitschaft auf eine Kostenbeteiligung (17,2 % der Fälle gegenüber 5,5 % im Durchschnitt). Lehrabsolventen sind offenbar stärker in Weiterbildungsmaßnahmen der Arbeitsmarktverwaltung einbezogen als der Durchschnitt der Berufstätigen (12,3 % gegenüber 5,5 %); dies kann wohl mit den Untersicherheiten und der Problematik des Übertrittsprozesses in die Beschäftigung erklärt werden. Bei der Selbstfinanzierung durch die Teilnehmer gibt es zwischen den Lehrabsolventen und dem Durchschnitt der männlichen Beschäftigten keine Unterschiede.

Zu ähnlichen Ergebnissen führt der Vergleich bezüglich der Zuordnung zu den Weiterbildungssegmenten, die ja wesentlich auf der Kostenträgerschaft aufbaut. Lehrabsolventen haben demnach einen schwierigeren Zugang zum betrieblichen Segment mit strenger Exklusivität (50,0% gegenüber 61,3%) und sind im betrieblichen Segment mit schwacher Exklusivität stärker vertreten als der Durchschnitt der männlichen Berufstätigen (13,9% gegenüber 4,9%; vgl. Tabelle 10, letzte und vorletzte Zeile). In dem durch die Arbeitsmarktverwaltung kontrollierten Segment sind Lehrabsolventen aus den bereits erwähnten Gründen stärker repräsentiert, und im offenen Weiterbildungsmarkt stimmt die Teilnahmequote mit dem Durchschnitt der männlichen Berufstätigen überein.

Merkmale der Weiterbildung	Berufswechsel	Arbeit im erlernten Berufsfeld unterqualifiziert	qualifiziert
Beteiligungsquote	hoch	niedrig	hoch
Intentionen	fachliches Interesse *Aufstieg* *Berufswechsel*	fachliches Interesse Aufstieg *Arbeitslosigkeit*	fachliches Interesse *Aufstieg* *Einf. neuer Technol.*
Funktion	*Umschulung* Erweiterung	*Zusatzausbildung* Erweiterung	Zusatzausbildung *Erweiterung*
Initiator	Teilnehmer *Dienstgeber* *Arbeitsamt*	*Teilnehmer* Dienstgeber *Arbeitsamt*	*Teilnehmer* Dienstgeber Arbeitsamt
Zeitkosten	Arbeitszeit	Freizeit	Arbeitszeit Freizeit
Kostenträger	*Dienstgeber* Teilnehmer Dienstg. / Teilnehmer *Arbeitsmarktverw.*	Dienstgeber *Teilnehmer*	Dienstgeber Teilnehmer *Dienstg. / Teilnehmer* *Arbeitsmarktverw.*
Segmente	*Betrieb, streng exkl.* offen Betrieb, schwach exkl. *Arbeitsmarktverw.*	Betrieb, streng exkl. *offen* Betrieb, schwach exkl. Arbeitsmarktverw.	Betrieb, streng exkl. offen *Betrieb, schwach exkl.* *Arbeitsmarktverw.*

Abbildung 1: Weiterbildungssituation nach Formen der Berufseinmündung

1. Qualifiziert Beschäftigte

Relativ klar stellt sich das Weiterbildungverhalten der Absolventen mit einer qualifizierten Berufseinmündung (Beschäftigung auf dem Niveau eines Facharbeiters) dar. Man kann annehmen, daß die erste Phase der Berufstätigkeit der Einübung in den erlernten Beruf dient: In der Lehrausbildung wird ein berufliches Grundwissen und ein Grundstock an Fertigkeiten vermittelt, die in die Berufstätigkeit transferiert werden. Auf diese Weise kommt es zu einer beruflichen Stabilisierung des Ausgebildeten, und es wird die Basis für die weitere berufliche Entwicklung gelegt. Unter der gemachten Annahme wird die Qualifizierung in der Form der „Einarbeitung" auf einem Arbeitsplatz erfolgen. Darüber hinaus kann aber die Qualifizierung für einen bestimmten anspruchsvolleren Arbeitsbereich eventuell durch den Besuch eines speziellen Kurses unterstützt werden (etwa durch die Einführung neuer Technologien), durch den die beruflichen Kenntnisse ausgebaut und erweitert werden. Ferner werden einige der jungen Facharbeiter von sich aus versuchen, ihren beruflichen Aufstieg (im Sinne eines Wechsels auf einen [noch] attraktiveren Arbeitsplatz) vorzubereiten. Die Motivation zur beruflichen Weiterbildung müßte angesichts der Sozialisation von Facharbeitern relativ groß sein und eine qualifizierte Beschäftigung bietet günstige Voraussetzungen, diese Ambitionen zu verwirklichen.

Diese Verhältnisse können anhand den vorhandenen Daten nachvollzogen werden. Die Teilnahmequote bei den qualifiziert Beschäftigten ist relativ hoch (40,5%). Die Motive für den Besuch von Kursen konzentrieren sich auf fachliches Interesse und Aufstieg, die Einführung neuer Technologien hebt sich mit einem deutlich höherem Anteil von den anderen beiden Gruppen ab und signalisiert das spezifisch betriebliche Interesse an der Weiterbildung qualifizierter Facharbeiter. Die Initiative für den Kursbesuch schreibt sich zwar gerne ein großer Teil der Befragten selbst zu, besonders deutlich ist dies aber bei den qualifiziert Beschäftigten der Fall. Bei der Funktion des Kursbesuchs steht deutlich die Erweiterung des vorhandenen beruflichen Wissens bei der Mehrzahl der Antworten im Vordergrund[17].

Die Finanzierung durch den Dienstgeber allein steht zwar mit einem Anteil von 40 Prozent der Kursbesuche im Vordergrund, hat aber bei den qualifiziert Beschäftigten den niedrigsten Anteil; die bloße finanzielle Beteiligung des Dienstgebers an der Weiterbildung ist das Charakteristikum dieser Gruppe. Damit kommt die Unterstützung vieler Betriebe für die aufstiegsorientierten Weiterbildungsambitionen ihrer qualifiziert eingesetzten Facharbeiter zum Ausdruck. Diesen Finanzierungsverhältnissen entspricht, daß das betriebliche Weiterbildungssegment mit schwach exklusivem Zugang hier stärker ausgeprägt ist als bei den anderen Gruppen. Überraschender Weise erhalten die qualifiziert Beschäftigten auch die größte Unterstützung durch die Arbeitsmarktverwaltung. Ob die gute Positionierung im Beschäftigungssystem eine Folge dieser Weiterbildungsaktivitäten ist oder ob es Angehörige dieser Gruppe am besten verstehen, Zugang zu Mitteln der Arbeitsmarktverwaltung zu erhalten, kann mit den zur Verfügung stehenden Daten nicht beurteilt werden. Ein Hinweis auf das größere Geschick zur Lukrierung von Mitteln könnte daraus abgelesen werden, daß in keinem Fall das Arbeitsamt als Initiator für den Kursbesuch angegeben wird.

2. Beschäftigung unterhalb des Facharbeiterniveaus

Komplizierter und unübersichtlicher stellt sich das Weiterbildungsverhalten bei den Absolventen mit einer unqualifizierten Berufseinmündung dar. Die Situation ist von beiden Seiten her zu betrachten: aus der Sicht der Betriebe und aus der Sicht der Lehrabsolventen.

Bei den unqualifiziert beschäftigten Facharbeitern handelt es sich um eine Gruppe, die für viele Betriebe ein wichtiges Arbeitskräftepotential bildet, da sich diese Personen durch eine variable Einsetzbarkeit, eine größere Anpassungsfähigkeit ihrer Qualifikationen an unterschiedliche betriebliche Erfordernisse sowie durch ein höheres Ausmaß an Selbständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Arbeitsdisziplin und Leistungsbewußsein auszeichnen (vgl. *Weltz/Schmidt/Sass* 1974). Bei einer Be-

[17] Auf das Problem der Unschärfe zwischen den beiden Merkmalen „Erweiterung der beruflichen Kenntnisse" und „Zusatzausbildung zum erlernten Beruf" wurde bereits hingewiesen, dennoch kommen die erwarteten Tendenzen in den Daten zum Ausdruck.

schäftigung im erlernten Berufsfeld wird eine Einschulung in organisierter Form eher seltener erforderlich sein, eine relativ kurze Einarbeitung am Arbeitsplatz genügt meist. Wenn aber ein Kurs erforderlich ist, wird der Betrieb die Kosten übernehmen.

Bleibt ein Lehrabsolvent in dem Berufsfeld, das er gelernt hat, obwohl er keine qualifizierte Stelle bekommen hat, so ist wohl die Herausforderung zu Weiterbildungsaktivitäten eher gering. Nur ein kleinerer Teil versucht, sich in absehbarer Zukunft in eine bessere Position „hinaufzuarbeiten". Die Auswertung zeigt, daß die Weiterbildungsbeteiligung in dieser Gruppe am geringsten ist (22,3 %). Fachliches Interesse und beruflicher Aufstieg sind als Motive gleich stark ausgeprägt, haben aber in dieser Gruppe das niedrigste Niveau. Das Problem Arbeitslosigkeit (sei es in Form aktueller Arbeitslosigkeit, sei es als Bedrohung durch betriebliche Schwierigkeiten oder sei es als Wiedereintritt in das Berufsleben) hat in dieser Gruppe der unterqualifiziert Beschäftigten den größten Anteil (27,3 %). Dementsprechend kommt das Arbeitsamt unter den Nennungen als Instanz vor, von der die Anregung zum Kursbesuch ausgegangen ist, aber auch die Eigeninitiative ist relativ stark ausgeprägt. Der Erwerb einer Zusatzausbildung zum erlernten Beruf dominiert mit einem Anteil von 60 Prozent eindeutig bei den Funktionen der Weiterbildungsaktivitäten. Dies kann damit erklärt werden, daß sich diese Absolventen nicht auf Stellen befinden, von denen aus ein beruflicher Aufstieg wahrscheinlich ist.

Die Gruppe der unterqualifiziert Beschäftigten ist hinsichtlich der Finanzierung der Weiterbildung benachteiligt. Zwar hat der Dienstgeber bei 45 Prozent der Kurse die Kosten allein übernommen, doch gibt es keine Kostenbeteiligungen, und die Unterstützung durch die Arbeitsmarktverwaltung ist sehr schwach ausgeprägt. Die Kursteilnehmer dieser Gruppe sind somit in einem hohen Ausmaß auf sich selbst gestellt und haben die Kosten selbst getragen. Die mangelnde Unterstützung kommt auch in der Übernahme des Zeitaufwands zum Ausdruck: der Kursbesuch findet zu einem Großteil in der Freizeit statt. Die besuchten Kurse sind dementsprechend zu einem hohen Anteil dem offenen Weiterbildungssegment zuzuordnen.

3. Berufswechsel

Bei einem Wechsel in eine ausbildungsfremde Tätigkeit spielen Weiterbildungsmaßnahmen offensichtlich relativ häufig eine Rolle (Teilnahmequote von 31,5%). Als Motiv wird zwar wesentlich häufiger als in den beiden anderen Gruppen die Vorbereitung auf einen Wechsel in eine berufsfremde Tätigkeit angegeben, doch wird der Kursbesuch von den Teilnehmern auch anders interpretiert: als beruflicher Aufstieg, worunter man auch eine Verbesserung der schlechten Situation im erlernten Beruf verstehen kann, ferner kann die Zuwendung zu einem neuen Tätigkeitsbereich auch ein neues „fachliches Interesse" wecken und als Motiv für die Weiterbildung erscheinen.

Bei der Qualifizierungsfunktion tritt der Umschulungscharakter der besuchten Kurse mit einem Anteil von über 50 Prozent deutlich hervor, ein Drittel stuft jedoch ihre Weiterbildungsaktivitäten als Erweiterung der beruflichen Kenntnisse ein und betont damit wider Erwarten die Kontinuität zum Lehrberuf. Dieses Ergebnis könnte einerseits auf die ungenaue Erhebungsmethode zurückzuführen sein, da verabsäumt wurde, die genauen Umstände des Kursbesuchs zu eruieren; andererseits könnte das Ergebnis damit erklärt werden, daß ein Teil der Absolventen vor dem Berufswechsel noch versucht hat, mit Hilfe von Weiterbildungsmaßnahmen die Position im eigenen Beruf zu verbessern, was aber nicht gelungen ist.

Als Initiatoren für den Kursbesuch treten in dieser Gruppe etwas stärker der Dienstgeber und das Arbeitsamt hervor. Man kann wohl davon ausgehen, daß es sich bei dem Dienstgeber um den Betrieb handelt, der den betreffenden Absolventen aufgenommen hat und an dem Berufswechsel interessiert war. Mit diesem Interesse kann auch erklärt werden, daß sowohl die Zeitkosten als auch die Finanzierung der Kurse in einem überdurchschnittlich hohem Ausmaß von den Betrieben übernommen worden sind. Auch die Arbeitsmarktverwaltung ist an den Umschulungsmaßnahmen finanziell beteiligt. Die Weiterbildungsaktivitäten dieser Gruppe finden demnach sehr häufig im betrieblichen Segment mit streng exklusivem Zugang statt.

E. Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag möchte auf die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtungsweise von Weiterbildungsaktivitäten hinweisen und am Bespiel des Berufseinmündungsprozesses von Lehrabsolventen die unterschiedlichen Bedingungen und Stellenwerte aufzeigen, die mit Weiterbildung verknüpft sein können. Zu diesem Zweck wird auf einen Ansatz zurückgegriffen, der einerseits die Segmentationstendenzen auf dem Weiterbildungsmarkt und andererseits die unterschiedlichen Berufs- und Lebenszusammenhänge der Kursteilnehmer zur Erklärung des Weiterbildungsgeschehens betont.

Eine solche differenzierte Betrachtungsweise ist aus mehreren Gründen von Bedeutung. Dadurch, daß der Blick auf die Bedingungen der Weiterbildung gelenkt wird, können spezifische Probleme verschiedener Gruppen, Vorteile und Benachteiligungen sichtbar gemacht werden. Sie betreffen vor allem die Finanzierung und das Eingebundensein in betriebliche Personalpolitik oder gesetzliche Regelungen und den Zugang zu Weiterbildungsangeboten. Aus der Perspektive der Individuen sind die berufliche Situation, Wendepunkte in der Berufsbiographie und spezifische Lebensumstände wichtig für das Verstehen von Weiterbildungsmotiven, aber auch von hemmenden Faktoren.

Eine differenzierte Betrachtung der subjektiven und objektiven Bedingungen der Weiterbildung ist ferner Voraussetzung für die Abschätzung von Nutzen und Erfolg bzw. auch für die Ergründung von Erfolgslosigkeit des Besuchs von Kursen.

Erst dadurch wird ein rationalerer Umgang mit Weiterbildung für Individuen, Betriebe und Arbeitsmarktverwaltung – der Einsatz von gezielten Fördermaßnahmen, bessere Orientierungsmöglichkeiten für das Handeln und eine effizientere Planung des Mitteleinsatzes – möglich. Von besonderer Bedeutung wäre in diesem Zusammenhang die Überprüfung der Frage, inwieweit die Segmentierungstendenzen beim Zugang zur Weiterbildung ein Hindernis für die Intentionen, die mit ihr verfolgt werden, darstellen: für eine Politik der Qualifikationsanpassung in den Betrieben und den Abbau von qualifikationsbedingten Ungleichgewichten am Arbeitsmarkt, für eine Stabilisierung der Beschäftigung, eine Verbesserung der beruflichen Position.

Literatur

Asendorf-Krings, I. / *Drexel,* I. / *Nuber,* Ch.: Reproduktionsvermögen und die Interessen von Kapital und Arbeit. Ein Beitrag zur theoretischen Bestimmung von Qualifikation. In: Mendius, H.-G. u. a. (Hg.), Betrieb-Arbeitsmarkt-Qualifikation I, aspekte, Frankfurt am Main 1976, S. 207 - 236.

Blossfeld, H.-P.: Berufseintritt und Berufsverlauf. Eine Kohortenanalyse über die Bedeutung des ersten Berufs in der Erwachsenenbiographie. MittAB H.2 (1985), S. 177 - 196.

Epskamp, H.: Weiterbildung als Option individueller Entwicklung und als soziale Zwecksetzung. In: Friebel, H. u. a., Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang, Klinkhardt, Bad Heilbrunn / Obb. 1993, S. 54 - 70.

Friebel, H. u. a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Klinkhardt, Bad Heilbrunn / Obb. 1993.

– Der gespaltene Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmer / -innen. In: Friebel, H. u. a., Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang, Klinkhardt, Bad Heilbrunn / Obb. 1993a, S. 1 - 53.

– Individuelle und institutionelle Akteure der Weiterbildung. ZBW H.5 (1993), S. 471 - 484.

Fuhr, Th.: Karriere und Orientierung. Zur Bedeutung von beruflicher Weiterbildung für das Individuum. In: Friebel, H. u. a., Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang, Klinkhardt, Bad Heilbrunn / Obb. 1993, S. 118 - 138.

Kailer, N.: Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Band I: Empirische Ergebnisse und Schlußfolgerungen. ibw, Forschungsbericht 67, Wien 1989.

Kloas, P.-W.: Lernen nach der Lehre. Die ersten Berufsjahre als Qualifizierungsphase. Berichte zur beruflichen Bildung, bibb, Berlin 1988.

Lappe, L.: Berufsperspektive junger Facharbeiter. Eine qualitative Längsschnittanalyse zum Kernbereich westdeutscher Industriearbeit. Campus, Frankfurt am Main 1993.

Meijers, F.: Erwachsenenbildung und Lebenszusammenhänge: die ‚Trajektannäherung' in den Niederlanden. In: Friebel, H. u. a., Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang, Klinkhardt, Bad Heilbrunn / Obb. 1993, S. 101 - 117.

Ofner, F.: Zur Berufseinmündung von Absolventen der Lehrausbildung und von Fachschulen. Forschungsbericht. Klagenfurt 1993.

Zeidler, S.: Teilnahme an beruflicher Fortbildung. Ergebnisse des Mikrozensus Dezember 1989. Statistische Nachrichten H.11 (1990), S. 788 - 792.

– Berufliche Fortbildung: Veranstalter und Finanzierung. Ergebnisse des Mikrozensus Dezember 1989. Statistische Nachrichten H. 4 (1991), S. 353 - 359.

Betriebliche Aus- und Weiterbildung im internationalen Vergleich

Von *Uschi Backes-Gellner*[1], Köln

A. Ausgangspunkt: Ein Stereotyp der international vergleichenden Berufsausbildungsdiskussion

‚Deutsche Firmen spezialisieren sich auf die Produktion von Waren in großer Vielfalt und mit hoher Qualität, die zu hohen Stückpreisen exportiert werden können. Britische Firmen konzentrieren sich auf standardisierte Produkte, die in großen Losen produziert werden, für die der Preis der wettbewerbsbestimmende Faktor ist und die deshalb sehr anfällig gegenüber Konkurrenz aus Billiglohnländern sind. Ursache dafür sind die Differenzen in den Qualifikationen britischer im Vergleich zu deutschen Arbeitskräften'.[2]

So oder ähnlich stellt sich dem interessierten Beobachter in der Regel die Diskussion um länderspezifische Unterschiede der Berufsausbildung dar.[3] In Übereinstimmung damit hat sich in der bildungspolitischen Diskussion das Schlagwort vom „Exportschlager duales Ausbildungssystem" herauskristallisiert und verfestigt. Wenn es aber tatsächlich so ist, daß die Qualifikationen wettbewerbsentscheidend sind, stellt sich dem Betriebswirt die Frage, warum auf zunehmend globalisierten Märkten eine unter einzelwirtschaftlichen Rationalitätskritierien gefällte betriebliche Ausbildungsentscheidung in systematischen Länderdifferenzen resultiert und warum es keine Konvergierungstendenzen geben sollte.

Der vorliegende Beitrag stellt im zweiten Abschnitt ein theoretisches, auf betriebswirtschaftlichen und institutionenökonomischen Überlegungen basierendes Modell für die Erklärung betrieblicher Bildungsstrategien und geeignete Operationalisierungsmöglichkeiten vor. Auf der Grundlage eines internationalen Betriebsdatensatzes, der Quinter Studie zur Praxis der Personalpolitik in Europa

---

[1] Prof. Dr. Uschi Backes-Gellner, Universitätsprofessorin und Direktorin des Seminars für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Personalwirtschaftslehre an der Universität zu Köln, Herbert-Lewin-Str. 2, 50931 Köln.

[2] Vgl. etwa *Steedman/Wagner* 1989, *Mason/Bart/Wagner* 1994, *Finegold/Soskice* 1988, *Marsden/Ryan* 1991, *Green/Steedman* 1997, *Walsh* 1997, *Fischermann* 1997.

[3] *Prais* (1981) zieht zur Unterstützung seiner These gar ein Zitat Alfred Marshalls heran, der bereits Anfang des 20. Jahrhunderts schrieb „All the world has much to learn from German methods of education" (*Marshall* 1919: 130, zit. n. *Prais* 1981: 47).

(QUIPPE)[4] und qualitativer Analysen der institutionellen Rahmenbedingungen der betrieblichen Qualifizierungsentscheidung werden Hypothesen über die zu erwartenden Qualifizierungsmuster in deutschen, englischen und französischen Industrieunternehmen abgeleitet. In Teil 3 werden die Hypothesen anhand des QUIPPE-Datensatzes überprüft, der insbesondere den Vorteil aufweist, mit neuartiger empirischer Evidenz internationale Qualifikationsvergleiche vornehmen zu können. Der Beitrag schließt mit einigen bildungspolitischen Schlußfolgerungen, die jedoch mehr als Anregungen zur Diskussion, denn als fertiges bildungspolitisches Konzept zu verstehen sind.

B. Die betriebliche Qualifizierungsstrategie als eine Entscheidung über den optimalen Vorrat an qualifizierten Fachkräften

I. Ein Lagerhaltungsmodell und seine Übertragung: das allgemeine Gesetz

1. Die Grundstruktur des Modells

Das im folgenden entwickelte Modell soll aufzeigen, unter welchen Bedingungen Betriebe[5] einen hohen bzw. einen niedrigen Anteil an qualifizierten Fachkräften mittleren Qualifikationsniveaus realisieren. Es wird davon ausgegangen, daß die betriebliche Qualifizierungsentscheidung einzelwirtschaftlichen Rationalitätskalkülen unterworfen ist und das Ergebnis einer optimalen Entscheidung unter Unsicherheit darstellt (*Backes-Gellner* 1996). Dabei kann, so die Grundthese, die Frage nach der Höhe des vorgehaltenen Qualifikationspotentials bzw. der Vorhaltung qualifizierter Fachkräfte analog zur Frage nach der Vorhaltung maschineller Produktionskapazitäten oder der Lagerhaltung von Konsumgütern gesehen werden. Genau wie Agrarprodukte verderben können, wenn diese zu lange gelagert werden, können Qualifikationen verlernt werden und ihren Nutzen verlieren. Gelagerte Güter können vom Lager gestohlen und qualifizierte Arbeitskräfte können von der Konkurrenz abgeworben werden. D.h., es gibt die für Lagerhaltungs-

---

[4] Es wurden 82 Unternehmen aus vier Branchen in Deutschland, Frankreich, Luxemburg und England befragt. Betrachtet werden Unternehmen aus den eisenschaffenden Bereichen „Hochöfen, Warm- und Kaltwalzwerke sowie Gießereien und Ziehereien", Unternehmen aus dem Bereich „Meß- und Regelungstechnik" der Elektrobranche und Unternehmen aus dem weiten Bereich der Heim- und Haushaltstextilien. In die Untersuchung einbezogen waren auch Banken als Repräsentanten für den Dienstleistungssektor, die in dem vorliegenden Beitrag allerdings vernachlässigt werden. Eine ausführliche Beschreibung der Datenbasis kann *Backes-Gellner/Böck/Wienecke* 1994 entnommen werden.

[5] Die Begriffe Unternehmen und Betrieb werden im folgenden weitgehend synonym verwendet und sollen die einzelwirtschaftlichen Entscheidungsträger der Qualifizierungsentscheidung bezeichnen.

probleme typischen Anreize, die Vorräte an qualifizierten Arbeitskräften nach oben zu begrenzen. Andererseits können bei zu knapp bemessener Zahl an Fachkräften ähnlich wie bei einem zu knapp bemessenen Lager an Gütern ebenfalls Kosten, sogenannte Fehlmengenkosten, entstehen. Fehlende Qualifikationen können z. B. zu unzureichender Flexibilität und Qualität der Produktion, mangelnder Befriedigung von Nachfrage oder Abwanderung von Kunden führen. D.h., es gibt gleichzeitig auch die typischen Anreize, die Vorhaltung qualifizierter Arbeitskräfte nicht zu weit absinken zu lassen. Welcher Anreiz im einzelnen überwiegt und welches Vorratsniveau für einen Betrieb unter spezifischen Umständen das optimale ist, sind Fragen, die in der betriebswirtschaftlichen Lagerhaltungstheorie beantwortet werden.[6] Das unterstellte Grundprinzip der Vorratshaltung ist, daß es einen tradeoff zwischen den erwarteten Kosten mangelnder und überschüssiger Vorratshaltung gibt und die Unternehmen genau so viele qualifizierte Arbeitskräfte beschäftigen, daß der Erwartungswert der Gesamtkosten minimiert wird.

Zur Modellierung der Qualifizierungsentscheidung wird ein vergleichsweise einfaches stochastisches Lagerhaltungsmodell mit periodischer Lagerüberprüfung verwendet.[7] Es führt zu der Einsicht, daß genau die Menge x^* an vorgehaltenen Qualifikationen den Erwartungswert der Fehlmengenkosten (bzw. Underage Costs c_u) und der Lagerhaltungskosten (bzw. Overage Costs c_o) minimiert, für die folgende Bedingung erfüllt ist:

$$\phi_D(x^*) = \frac{c_u}{c_u + c_o} = \frac{1}{1 + \frac{c_o}{c_u}} = CR, \text{ mit}$$

$\phi_D(x)$: Verteilungsfunktion der Qualifikationsnachfrage, d. h. Wahrscheinlichkeit dafür, daß in einer Periode eine Nachfrage von bis zu x% an qualifizierten Fachkräften besteht,

x: Anteil qualifizierter Fachkräfte,

c_u: Underage Costs,

c_o: Overage Costs,

CR: Critical Ratio.

Für die Übertragung der Lagerhaltungserkenntnisse auf die betriebliche Qualifzierungsfrage sind an dieser Stelle zwei Zusammenhänge von zentraler Bedeutung.

- Die optimale Lagermenge hängt einerseits von der angenommen Verteilung der Nachfrage $\phi_D(x)$ ab.
- Die optimale Lagermenge hängt außerdem ab von der Relation der in einem Unternehmen anfallenden Lagerhaltungs- und Fehlmengenkosten (c_o und c_u), die sich im Critical Ratio „CR„ niederschlägt.[8]

---

[6] Einen Überblick über typische Lagerhaltungsprobleme und die zur Anwendung kommenden Modelle liefert *Chikán* 1990.

[7] Bekannt geworden sind solche Modelle auch unter dem Stichwort Christmas Tree oder Newsboy Modelle (vgl. sehr anschaulich *Hillier/Lieberman* 1988).

2. *Übertragung des Modells*

Die Wahrscheinlichkeitsverteilung der Qualifikationsnachfrage: Zum Einfluß des Produktionsregimes

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, daß der Bedarf nach Arbeitskräften ein abgeleiteter Bedarf ist. Es wird dabei unterstellt, daß er neben der Güternachfrage vor allem von der betrieblichen Produktionsweise abhängt. Zur Klassifizierung unterschiedlicher Produktionsstrategien und damit unterschiedlicher Verteilungsfunktionen des Qualifikationsbedarfs möchte ich an dieser Stelle auf die beiden von *Piore* und *Sabel* (1984) herausgearbeiteten Produktionsregime – der Massenproduktionsstrategie einerseits und der Flexiblen Fertigungsstrategie andererseits – zurückkommen und diese für die Weiterentwicklung der Analogie fruchtbar machen.

Massenfertigung sei charakterisiert durch standardisierte Produktion, die z. B. am Fließband oder aber an Einzelarbeitsplätzen mit allenfalls begrenzt variablen Maschinen gefertigt wird. Die Produktion erfolgt in großen Losen, d. h. es dominieren Massenprodukte gegenüber Produkten aus Unikat- und Kleinserienfertigung, und die Wettbewerbsvorteile sind vor allem im Bereich der ‚economies of scale' bzw. dem Preis zu suchen. Die Organisationsstruktur ist auf hochgradige Arbeitsteilung und hierarchische Kontrolle ausgerichtet. D.h., die Mehrzahl der Arbeitskräfte in der Produktion übt immer nur dieselben Handgriffe aus; sie benötigt keine umfassenden Qualifikationen, sondern eher eine kurze Einarbeitungszeit durch „learning by doing" am Arbeitsplatz. Darüber hinaus wird eine vergleichsweise geringe Zahl von qualifizierten Fachkräften benötigt, um z. B. Maschinen umzurüsten, instand zu halten oder zu reparieren und die Arbeitsabläufe insgesamt zu kontrollieren. Der Bedarf an qualifizierten Fachkräften liegt allerdings deutlich unter dem Bedarf an typischen un- und angelernten Produktionsarbeitern.[9] Zur Veranschaulichung der Zusammenhänge wird die Wahrscheinlichkeitsdichte in Schaubild 1 dargestellt. Auf der Abszisse sei der Anteil an qualifizierten Fachkräften an den gesamten Produktionsarbeitern abgetragen und auf der Ordinate die Wahrscheinlichkeitsdichte der Nachfrage nach einem Anteil von x Prozent an qualifizierten Fachkräften.

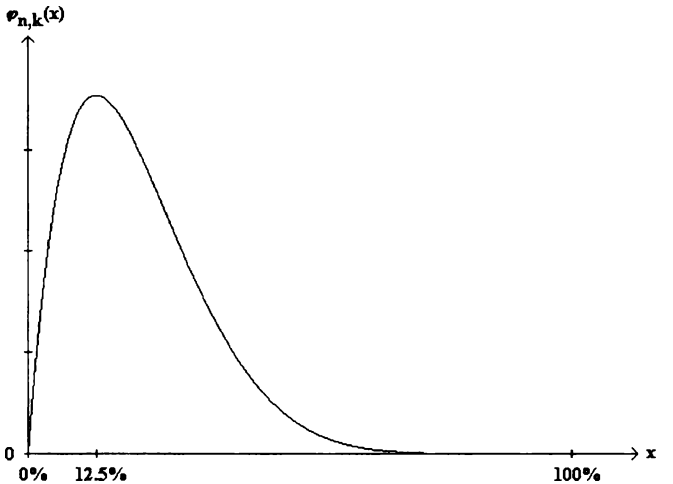
---

[8] Dies bedeutet auch, daß die Höhe der Qualifikationsvorräte nur von dem Verhältnis von Fehlmengenkosten zu Kosten der Vorratshaltung, nicht aber von deren absoluter Höhe abhängt. Wichtig ist im empirischen Teil dementsprechend nicht eine exakte Abschätzung der absoluten Kosten, sondern nur der relativen Kostenstruktur verschiedener Unternehmen.

[9] Diese auf die Fragestellung meiner Arbeit zugespitzte Charakterisierung der Produktionsstrukturen bei Massenfertigung basiert auf einer Synthese diverser Einzelstudien (vgl. insbesondere *Moldaschl* (1992: 34 f.), *Lane* (1988: 142 - 148), *Ridder* (1993: 18 ff.) und *Sorge* (1990: 76 - 80)).

Schaubild 1

Charakteristische Wahrscheinlichkeitsdichte der Qualifikationsnachfrage bei Massenproduktion



Quelle: Eigene Erstellung

Ein Produktionsregime Flexibler Spezialisierung sei durch eine äußerst variable Produktpalette, kleine Bestellmengen und schwankende, aber anspruchsvolle Konsumentenwünsche charakterisiert. Die Wettbewerbsvorteile sind vor allem im Bereich der Flexibilität und Qualität der Produktpalette und weniger im Preis zu suchen. Die Produktion konzentriert sich auf Unikat- und Kleinserienfertigung, sie muß häufig umgestellt werden, es kommen unterschiedlichste Maschinen, Materialien und Techniken zur Anwendung, und die Mehrzahl der Arbeitnehmer sieht sich bei hohen Qualitätsansprüchen ständig wechselnden Anforderungen gegenüber. Die Trennung von Ausführung und Leitung wird weitgehend aufgehoben, es gibt weite Teile von Aufgabenüberlagerungen und einen größeren Aufgabenreichtum des einzelnen Arbeitsplatzes. Solche Bedingungen erfordern qualifizierte Fachkräfte mit breitem, allzeit abrufbarem Grundwissen und polyvalenten Fähigkeiten. Nur ein sehr kleiner Teil der Produktion resultiert aus sich ständig wiederholenden, monotonen Tätigkeiten, und es wird dementsprechend immer nur einen kleinen Teil an Hilfstätigkeiten (wie z. B. Botendienste oder Transport von Materialien) geben; die Ausführung dieser Tätigkeiten kann von einigen wenigen un- und angelernten Arbeitskräften übernommen werden.[10]

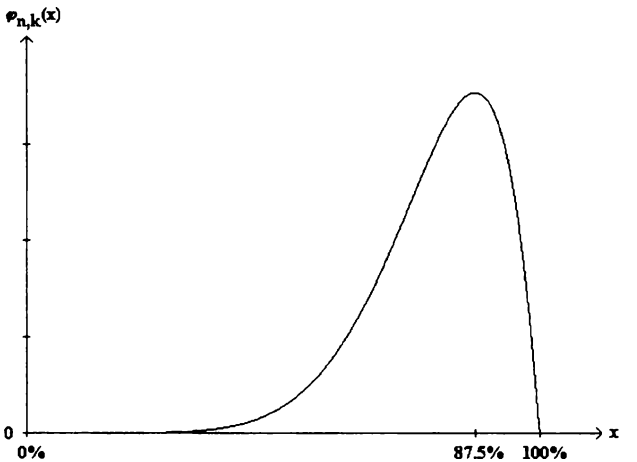
---

[10] Die Charakterisierung der Produktionsbedingungen Flexibler Fertigung beruhen auf *Piore/Sabel* (1984: 28 ff.), *Lane* (1988: 142 - 145), *Pawlowsky/Bäumer* (1991), *Dörr/Hildebrandt/Seitz* (1991:19 ff.), *Rainbird* (1991: 7 ff.), *Reich* 1991 und *Bailey* (1989: Vf.). Das von *Streeck* so benannte Konzept der diversifizierten Qualitätsproduktion bezieht sich genauso wie die Flexible Spezialisierung auf die Produktion qualitativ hochwertiger und variabler

Überträgt man diese Überlegungen wiederum in eine Wahrscheinlichkeitsdichtefunktion der Qualifikationsnachfrage, kann diese – im Gegensatz zu der oben dargestellten – durch eine deutlich linksschiefe Wahrscheinlichkeitsdichte gekennzeichnet werden (vgl. Schaubild 2).

Schaubild 2

Die Wahrscheinlichkeitsdichte der Qualifikationsnachfrage bei Flexibler Fertigung



Quelle: Eigene Erstellung

Die Optimallösung x^* bei gegebener Kostenrelation: zum Einfluß des Produktionsregimes

Nimmt man beispielhaft an, daß einem Unternehmen 1.000 DM an Kosten für eine überschüssig qualifizierte Fachkraft entstehen und daß die Kosten einer fehlenden Fachkraft etwa durch Verlust eines Auftrages oder Abwanderung eines Kunden sich auf 4.000 DM belaufen, läge der Critical Ratio bei

$$CR = \frac{1}{1 + \frac{1000}{4000}} = \frac{1}{1,25} = 0,8$$

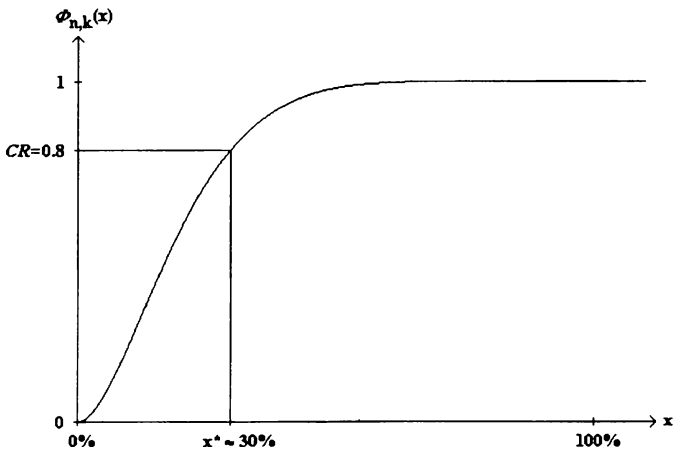
Der jeweils optimale Facharbeiteranteil eines Unternehmens mit Massenproduktion einerseits bzw. Flexibler Spezialisierung andererseits kann damit durch ein

Produkte, allerdings handelt es sich nach Streeck dabei eher um eine Verbindung von Massenproduktion mit handwerklicher Produktion, so daß z. B. kleine Losgrößen nicht zwangsläufig wären. Streeck wollte damit insbesondere auch auf die hohe Bedeutung extrafunktionaler Qualifikationen hinweisen, was allerdings nicht im Widerspruch zu der von mir gewählten Charakterisierung der Flexiblen Spezialisierung steht.

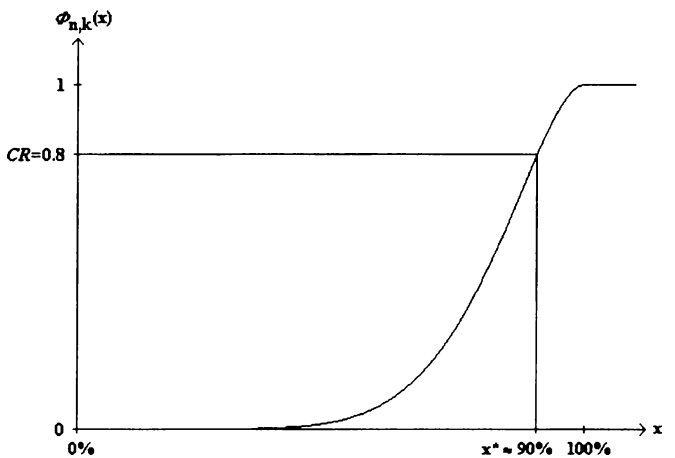
Abtragen des Critical Ratio auf der Ordinate und der Ermittlung des zugehörigen Abszissenwertes anhand der Verteilungsfunktionen der Qualifikationsnachfrage abgelesen werden (vgl. Schaubild 3).

Schaubild 3

Optimale Anteile an qualifizierten Fachkräften bei Massenproduktion und Flexibler Fertigung – gegeben überwiegende Fehlmengenkosten



Massenproduktion



Flexible Spezialisierung

Quelle: Eigene Erstellung

Daraus läßt sich als erste Hypothese ableiten:

Hypothese 1: Gegeben eine identische Kostenstruktur, halten Unternehmen mit Massenproduktion deutlich geringere Qualifikationsvorräte bereit als Unternehmen mit Flexibler Fertigungsstrategie.

Die Lagerhaltungs- und Fehlmengenkosten: zum Einfluß des Kostenregimes

Zur Veranschaulichung der Einflüsse des Kostenregimes, gegeben eines der beiden Produktionsregime, werden verschiedene Kombinationen an Kosten der Vorratshaltung und Fehlmengenkosten konstruiert. Daraus lassen sich zwei weitere Hypothesen über die empirisch zu erwartenden betrieblichen Qualifikationsmuster ableiten:

Hypothese 2: Je niedriger die Kosten der Vorratshaltung, umso größer sind c.p. die vorgehaltenen Potentiale an qualifizierten Fachkräften.

Hypothese 3: Je niedriger die Fehlmengenkosten, umso niedriger sind c.p. die vorgehaltenen Potentiale an qualifizierten Fachkräften.

Ausgehend von diesen drei Hypothesen ist der weitere Beitrag der Frage gewidmet, wie die drei Determinanten der optimalen Qualifikationsmenge, d. h. die Produktionsstrategie, die Fehlmengenkosten und die Kosten der Vorratshaltung operationalisiert und einer ländervergleichenden empirischen Überprüfung zugänglich gemacht werden können.

II. Charakteristika von Berufsausbildungssystemen, Produktionsstrategien und Absatzmarktbedingungen: Operationalisierung und empirische Ermittlung der Randbedingungen

1. Relevante Charakteristika des Berufsausbildungssystems: die Kosten der Vorratshaltung

Es wird grundlegend unterstellt, daß die Kosten der Vorratshaltung sich aus drei Kostenkomponenten zusammensetzen: 1. teilweiser und 2. vollständiger Wertverlust sowie 3. Einstandskosten und daraus resultierend entgangene Erträge. Es wird weiter unterstellt, daß deren Höhe im wesentlichen von Institutionen des Berufsausbildungssystems determiniert ist.

1. *Obsoleszenzkosten (teilweiser Wertverlust):* Investitionen in qualifizierte Fachkräfte müssen eher abgeschrieben werden, wenn deren Ausbildung sich auf die Vermittlung veralteter Qualifikationen konzentrierte, die nicht mit neueren technologischen Entwicklungen Stand halten können; d. h. die Obsoleszenzkosten hängen wesentlich von der Zukunftsbezogenheit der Ausbildungsinhalte ab.

2. Ein *vollständiger Wertverlust* tritt dann auf, wenn Arbeitnehmer mit marktgängigen Qualifikationen Gelegenheiten des externen Arbeitsmarktes nutzen und zu Arbeitsmarktkonkurrenten *abwandern.* Dabei hängen die externen Möglichkeiten bzw. Angebote vor allem von den Ausbildungsleistungen und den relativen Beschäftigungsvorteilen der Arbeitsmarktkonkurrenten ab.

3. Die *Einstandskosten* (Nettoausbildungskosten) einer intern ausgebildeten Arbeitskraft und damit die entgangenen Erträge[11] sind vor allem determiniert durch die Ausbildungsvergütungen,[12] die produktiven Zeitanteile bzw. Ausfallzeiten der Auszubildenden, Subventionen oder finanzielle Entlastungen und nicht zuletzt auch von den mitgebrachten schulischen Qualifikationen der Jugendlichen.[13]

Dabei lassen sich aus einer ausführlichen Analyse der institutionellen Details der Berufsausbildungssysteme Deutschlands, Englands und Frankreichs[14] sowie aus empirischen Ergebnissen der Betriebsfallstudien (QUIPPE) folgende Ergebnisse festhalten (vgl. ausführlich *Backes-Gellner* 1996):

1. Im Hinblick auf die *Obsoleszenzkosten,* d. h. die vermittelten Ausbildungsinhalte, zeigt sich, daß in Deutschland generell eine hohe Orientierung an der Ausbildungsordnung erfolgt: 93 % der Unternehmen gaben an, sich an den Ausbildungsordnungen zu orientieren, was, gegeben die aufwendigen Prozeduren der Curriculumentwicklung und die Einbeziehung vielfältigen Expertenwissens von Arbeitgeberseite, Arbeitnehmerseite und Berufsbildungsforschung, eine informationskostenminimierende betriebliche Strategie darstellt. Insbesondere in den bereits neugeordneten Berufsbildern[15] kann davon ausgegangen werden, daß damit

---

[11] Generell hängen die Opportunitätskosten natürlich auch von den Alternativverzinsungen des eingesetzten Kapitals ab. Aufgrund funktionierender Kapitalmärkte und unter der Annahme internationaler Zinsparitäten kann aber angenommen werden, daß es keine systematischen Länderdifferenzen gibt, so daß der Zinssatz gegeben die Zielsetzung meiner Arbeit vernachlässigt werden kann.

[12] Eine Vernachlässigung der Sachkosten (wie z. B. der Lehrwerkstatt) rechtfertigt sich unter der Annahme, daß es sich entweder um marginale und vernachlässigbare Ausgaben oder – wie z. B. bei einer Lehrwerkstatt – um sunk costs handelt.

[13] Generell kann auch davon ausgegangen werden, daß sich mit höherem Schulniveau nicht nur die Effektivität der Ausbildung erhöht, sondern in gleichem Maße auch die Abschreibungsrate bei Nichtanwendung des erlernten Wissens (Obsoleszenzrisiko) reduziert, so daß unter diesen Voraussetzungen auch Qualifikationen, die über einen längeren Zeitraum nicht genutzt werden, noch eher einsatzbereit sind. Tatsächlich gaben z. B. in einer Studie der Ausbildungsbereitschaft von Handwerksbetrieben in Brandenburg 74 % der befragten Innungen an, daß unzureichende schulische Voraussetzungen der jugendlichen Bewerber ein Erschwernis für die Aufnahme betrieblicher Ausbildung sei (*iwd* 28. 7. 1994: 2).

[14] Vgl. überblicksartig für Deutschland *Münch* (1994), für Großbritannien *Twining* (1994) und für Frankreich *Voisin* (1989).

[15] Auch wenn hinsichtlich des Neuordnungsprozesses häufig beklagt wird, daß dieser viel zu langsam vor sich gehe, darf nicht übersehen werden, daß es doch Jahr für Jahr zu einem erheblichen Umfang an Neuordnungen kommt. So wurden beispielsweise zwischen Januar und März 1997 für 26 Berufe Neuordnungen erlassen; für weitere 22 Berufe stehen neue Ausbildungsordnungen zum Beginn des Ausbildungsjahres 1997 zur Verfügung (BIBB 14/97).

auch Qualifikationen zur Handhabung neuester technischer Entwicklungen, wie z. B. CNC, vermittelt werden.[16] Die Vorgaben der Ausbildungsordnung werden angepaßt bzw. ergänzt durch Vorgaben von Aus- und Weiterbildungsspezialisten der Personal- bzw. Bildungsabteilungen (in 35,7 % der Unternehmen) oder dem Meister (28,6 %) und in vergleichsweise wenigen Unternehmen von den unmittelbaren Vorgesetzten oder anderen betriebsspezifischen Instanzen und Richtlinien. In England spielen Ausbildungsordnungen o.ä. Vorgaben keine Rolle (0 %), was, gegeben die eher unterentwickelten, wenig standardisierten und unüberschaubaren Verfahren der Curriculumfestlegung, einzelbetrieblich wiederum durchaus rational ist. Einen Ersatz könnte die Orientierung an zukunftsweisenden Vorgaben lokaler Colleges oder eines Training Boards darstellen; beide Instanzen wurden allerdings nur von 16,7 % der Industrieunternehmen als relevant angegeben. Der stärkste Einfluß geht von den unmittelbaren Vorgesetzten / Vorarbeitern und von zentralen Instanzen der Unternehmensführung (Geschäftsführer, Betriebsleiter u.ä.) aus (jeweils 50 % der Unternehmen). Spezialisten der Aus- und Weiterbildungs- / Personalabteilung werden genauso selten herangezogen wie externe Spezialisten aus Colleges und Training Boards (34,1 %). In französischen Industrieunternehmen haben Ausbildungsordnungen und die Spezialisten der Aus- und Weiterbildung den stärksten Einfluß (je 57 % der Unternehmen). Ansonsten ergibt sich ein differenziertes Bild der Einflußfaktoren, das von Instanzen wie dem Meister, betriebsspezifischen Richtlinien, zentralen Entscheidungen über die Qualitätsnorm ISO 9000 bis hin zum Betriebsrat reicht.

Versucht man abschließend die landesspezifischen Rahmenbedingungen im Hinblick auf Alltagsorientierung und Obsoleszenzgefahr in eine Rangreihe zu bringen, kann man auf der einen Seite Industrieunternehmen aus Deutschland und Frankreich in einer Gruppe zusammenfassen, da bei der Festlegung der Ausbildungsinhalte in großem Umfang das Expertenwissen externer und interner Spezialisten der Aus- und Weiterbildung einfließt, was eine Abkehr vom reinen Alltagsbedarf induzieren dürfte. Auf der anderen Seite befinden sich die betrachteten englischen Unternehmen, die die Ausbildungsinhalte vergleichsweise arbeitsplatznah und damit wahrscheinlich stark an den aktuellen Qualifikationsbedürfnissen der Produktion ausrichten, was sie tendenziell anfälliger für Obsoleszenz macht.

2. Hinsichtlich des *Abwanderungsproblems,* d. h. der Gefahr des Totalverlustes der Ausbildungsinvestitionen, zeigte eine Analyse der institutionellen Rahmenbedingungen zwar, daß die Gefahr der Abwerbung in Deutschland aufgrund einer weiten Verbreitung der dualen Ausbildung sowie dem Funktionieren sozialer Appelle und in Frankreich aufgrund eines Umlagefinanzierungssystems als eher gering einzuschätzen ist, im Gegensatz zu England, wo es keinerlei institutionelle

[16] Die häufig geäußerte Befürchtung, daß die Ausbildung auch durch zu hohe Ansprüche der Ausbildungsordnung behindert werden könne, bestätigten sich in einer Umfrage des IW bei 200 Handwerksinnungen in Brandenburg nicht: 68 % der Befragten gaben an, daß zu hohe Ansprüche kein Grund für die Nicht-Aufnahme von Ausbildungsmaßnahmen darstelle (*iwd* 28. 7. 1994: 2).

Absicherung dieses Risikos gibt. Allerdings brachte eine detaillierte Analyse von Unternehmensstellungnahmen keine deutlichen landesspezifischen Unterschiede zum Vorschein. In keinem Land ließen sich deutliche Abwerbungs-"Täter" oder Abwanderungs-"Opfer" ausmachen, so daß im folgenden nicht von signifikanten Unterschieden ausgegangen wird.

3. Eine Analyse der *Einstandskosten* bestätigt zunächst den allseits bekannten und vielzitierten Befund, daß in Deutschland die geringsten Ausbildungsvergütungen (absolut und in % der Facharbeiterlöhne) gezahlt werden[17] (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1

Monatliche Ausbildungsvergütungen im 1., 2. und 3. Ausbildungsjahr[18] in 1992 (absolut in DM[19] und in % der Facharbeiterlöhne)

	Frankreich	England	Deutschland
	1. Jahr		
– in DM	1.616	1.276	871
– in % des Facharbeiterlohnes	52,9	38,8	23,4
	2. Jahr		
– in DM	1.785	1.765	931
– in % des Facharbeiterlohnes	58,5	43,6	24,9
	3. Jahr		
– in DM	–	–	1.018
– in % des Facharbeiterlohnes	–	–	27,2

Quelle: Eigene Berechnungen aus QUIPPE

Die höchsten Ausbildungsvergütungen wurden in den betrachteten französischen Unternehmen gezahlt, was sicher auch auf die hohen Eingangsqualifikationen der Jugendlichen, die i.d.R. vor Aufnahme der betrieblichen Ausbildung bereits ein CAP abgelegt hatten, zurückgeführt werden kann. Im Gegensatz zu herkömmlichen Erwartungen fallen die Ausbildungsvergütungen der englischen Apprenticeships mit ca. 40 % des Facharbeiterlohnes vergleichsweise gering aus, was aber darauf zurückzuführen ist, daß ein Teil der Unternehmen systematisch

[17] Nach 1992 stiegen die Ausbildungsvergütungen zwar anfänglich vergleichsweise stark (von 1992 auf 1993 im Durchschnitt über alle Berufe um 5,3 %) aber im Zeitablauf mit deutlich abnehmender Tendenz (von 1995 auf 1996 um 1,8 % (BIBB 1/1997) an, so daß die genannten Relationen ungefähr auch für das Jahr 1996 noch zutreffen dürften.

[18] In Großbritannien richten sich die Löhne nach dem Alter der Jugendlichen. Das 1. Ausbildungsjahr entspricht dem Lohn für 16-Jährige.

[19] Zur Umrechnung wurden die Wechselkurse vom 1. 7. 1992 verwendet. Einzelheiten können *Backes-Gellner/Böck/Wienecke* (1994) entnommen werden.

die Vorteile einer Kombination von klassischen Apprenticeships mit YT-Finanzierungsmöglichkeiten kombiniert.

Um einen Eindruck über die Größenordnung der Kosten für das Ausbildungspersonal im Ländervergleich zu erhalten, wurde anhand von Vollzeitausbilderäquivalenten[20] berechnet, wieviel Ausbildungskapazität auf einen Auszubildenden entfällt. Es zeigte sich, daß im Durchschnitt auf zehn Auszubildende ein Vollzeitausbilder kommt, wobei es erstaunlicherweise keine deutlichen Länderdifferenzen gibt. Nimmt man an, daß es außerdem keine deutlichen Einkommensdifferenzen zwischen den betrachteten Ländern gibt, kann im Ländervergleich von ähnlichen Personalkosten für die Ausbilder ausgegangen werden.

Betrachtet man als einen weiteren Kostenfaktor die institutionell bedingten Ausfallzeiten der Auszubildenden durch den Besuch einer Berufsschule oder ihrer Äquivalente, zeigen sich ebenfalls keine großen länderspezifischen Differenzen: Im Durchschnitt verbringen die Auszubildenden in allen drei Ländern ca. 20 % ihrer Ausbildungszeit in einer Berufsschule.

Die Mehrzahl der befragten ausbildenden Unternehmen hat keine finanzielle Unterstützung für ihre Ausbildungsmaßnahmen erhalten. Im Ländervergleich am häufigsten profitierten englische Unternehmen von Finanztransfers, die z. B. im Rahmen des YT-Programmes oder von einer sektoralen Trainingsorganisation gezahlt wurden. Französische Unternehmen weisen insofern in hohem Maße finanzielle Vorteile auf, als durch das Angebot von betriebsinternen Ausbildungsmaßnahmen systematisch Umlagefinanzierungsabgaben eingespart werden können.

Soweit die Effektivität der Ausbildungsinvestitionen von den schulischen Eingangsqualifikationen der Jugendlichen abhängt, relativieren sich möglicherweise Unterschiede in den Ausbildungskosten. Im Hinblick auf das Schulniveau der Auszubildenden weisen die betrachteten deutschen und französischen Unternehmen sehr ähnliche Strukturen auf. Sie weisen jeweils einen Realschulanteil von etwa 50 % und einen Hauptschulanteil von ca. 40 % auf. Im Unterschied dazu weisen die betrachteten englischen Unternehmen ein eher hohes Schulniveau der Auszubildenden auf, was allerdings nicht überraschend ist vor dem Hintergrund, daß es sich hier nahezu ausschließlich um hochregulierte und am Arbeitsmarkt akzeptierte, mit guten Beschäftigungschancen verbundene klassische Apprenticeships (wie z. B. die der EnTrA) handelt.[21]

---

[20] Die Vollzeitausbilderäquivalente wurden berechnet aus der Zahl der hauptberuflichen Ausbilder plus die Zahl der nebenberuflichen Ausbilder gewichtet mit dem Anteil der Arbeitszeit, den sie durchschnittlich in Ausbildung investieren.

[21] Dagegen sah die schulische Vorbildung der YT(S)-Teilnehmer z. B. im Jahre 1988 sehr viel schlechter aus: 36 % der Kandidaten hatten einen ungefähr dem Hauptschulabschluß adäquaten Schulabschluß und weitere 32 % weniger als einen Hauptschulabschluß vorzuweisen. Ungefähr 26 % der Kandidaten hatten einen der mittlere Reife ähnlichen Schulabschluß (vgl. *Backes-Gellner* 1996: 142).

Komparative Kostenvor- und -nachteile: eine zusammenfassende Bewertung

Zusammenfassend gilt, daß deutsche Unternehmen aufgrund der Qualität der Ausbildungsordnungen einer eher geringen Obsoleszenzgefahr ausgesetzt sind, während hier insbesondere englische Unternehmen im Nachteil sind. Deutsche Unternehmen weisen außerdem einen Vorteil und französische einen Nachteil im Hinblick auf die Höhe der Ausbildungsvergütungen auf. Englische und französische Unternehmen weisen dafür mit einer höheren Wahrscheinlichkeit finanzielle Vorteile (Subventionen, eingesparte Umlagefinanzierung) auf; dabei ist allerdings unklar, ob diese Vorteile die Nachteile bei den Ausbildungsvergütungen aufwiegen können, insbesondere bei den hohen Ausbildungsvergütungen französischer Unternehmen. Englische Unternehmen erfahren außerdem einen Ausgleich hoher Ausbildungsvergütungen durch die positive Auswahl an Schulabgängern, die zumindest eine größere Effektivität der Ausbildung ermöglicht.

Summa summarum werden die potentiellen Kosten der Vorratshaltung am höchsten in französischen Unternehmen und am niedrigsten in deutschen und englischen Unternehmen eingeschätzt, wobei deutsche Unternehmen einen leichten Vorsprung gegenüber den betrachteten englischen Unternehmen aufweisen. D.h. die in den englischen Unternehmen zu beobachtenden klassischen Apprenticeships in Kombination mit YT-Finanzierungsmöglichkeiten nehmen eine mittlere Stellung ein.[22]

2. Betriebliche Produktionsstrategien: die Dichtefunktion der Nachfrage

Zur Einteilung der Unternehmen nach ihrer Produktionsstrategie wurde auf Daten aus der Unternehmensbefragung QUIPPE und das statistische Verfahren der Clusteranalyse zurückgegriffen. Als Indikator zur Unterscheidung der Produktionsstrategien wurde die Losgröße, d. h. die Anteile von Massenproduktion und Großserienfertigung im Vergleich zu Unikat- und Kleinserienfertigung herangezogen. Die Unternehmen des einen Clusters weisen sehr hohe Anteile an Unikat- und Kleinserienfertigung (95 %) auf und äußerst geringe Anteile an Großserienfertigung (3 %) oder Massenproduktion (0,6 %). Sie repräsentieren deshalb das Produktionsregime Flexibler Spezialisierung. Unternehmen des zweiten Clusters weisen relativ kleine Anteile an Unikat- und Kleinserienfertigung (11 %) auf, dafür aber deutlich über dem Durchschnitt liegende Anteile an Großserienproduktion (63 %) und Massenfertigung (26 %), d. h. sie repräsentieren typische Massenproduktionsregime. Als Nebenbefund kann festgehalten werden, daß die Trennlinie zwischen Massenproduktion und Flexibler Spezialisierung keineswegs entlang der Branchen verläuft. Genausowenig fällt die Unterteilung nach Produktionsstrategie zusammen

---

[22] Dies gilt insbesondere im Zuständigkeitsbereich der EnTrA, deren Apprenticeships einen ähnlich guten institutionellen Rahmen wie die deutschen dualen Ausbildungen aufweisen (*Haxby* 1989, *Senker* 1992).

mit einer Unterteilung nach Ländern, was eine einfache Zuordnung der Produktionsstrategien von Unternehmen nach Ländern verbietet. Auch gibt es keine eindeutige Trennung entlang der Größenklassen.

3. Absatzmarktbedingungen: die Fehlmengenkosten

Zur Unterscheidung der Absatzmarktbedingungen wurde erstens aus einer offenen Frage nach den strategischen Wettbewerbsvorteilen der betrachteten Unternehmen ein Indikator gebildet, der angibt, inwieweit die Absatzmarktbeziehungen entweder stark idiosynkratische Elemente, d. h. beziehungsspezifische Eigenheiten aufweisen, die den Nachfrager mehr oder weniger stark an das Unternehmen binden und eine Abwanderung eher schwer machen (IDIO), oder inwieweit die Absatzmarktbeziehungen im Gegensatz dazu stark spotmarktähnliche Charakteristika aufweisen, in denen eine Abwanderung zu Absatzmarktkonkurrenten mit vergleichsweise geringen Transaktionskosten verbunden ist und deshalb im Falle der Nichterfüllung von Verträgen wahrscheinlich wird (MARKT). Übertragen auf die Terminologie des Lagerhaltungsmodells sind im erstgenannten Fall kurzfristig allenfalls vernachlässigbare Fehlmengenkosten einzukalkulieren, während im letztgenannten Fall mit eher hohen Fehlmengenkosten gerechnet werden muß. Ein zweiter Indikator ist die Einschätzung des Wettbewerbsdrucks, dem die Unternehmen ausgesetzt sind. Er sollte auf einer Skala von 1 (ruinös) bis 5 (faktisch nicht vorhanden) eingeschätzt werden.

Auf der Basis dieser beiden Variablen wurden die Unternehmen wiederum in zwei Cluster eingeteilt. Im ersten Cluster befinden sich Unternehmen, deren Absatzmarktbeziehungen deutliche idiosynkratische Elemente aufweisen, die mit tendenziell schwächeren Kundenreaktionen rechnen müssen und sich einem moderaten Konkurrenzdruck gegenübersehen. D.h., tendenziell ist mit eher geringen Fehlmengenkosten zu rechnen, wenn es aufgrund fehlender Qualifikationen z. B. zu Lieferverzögerungen oder Qualitätsmängeln käme. Im Gegensatz dazu sind Unternehmen des zweiten Clusters gekennzeichnet durch spotmarktähnliche Absatzmarktbeziehungen, durch schärfere Kundenreaktionen und durch einen stärkeren Konkurrenzdruck, so daß hier tendenziell von höheren Fehlmengenkosten auszugehen ist. Es zeigt sich wiederum, daß die Clusterung der Unternehmen nach Fehlmengenkosten weder entlang der Branchenabgrenzung noch der Ländergrenzen oder der Größe der Unternehmen verläuft.

III. Zusammenfassung der Einflußgrößen: eine Hypothesenmatrix als Grundlage der empirischen Überprüfung

Kombiniert man die anhand des Berufsausbildungssystems, der Produktionsstrategie und der Absatzmarktbedingungen herausgearbeiteten Gruppierungen der Industrieunternehmen und sortiert man die Unternehmen nach diesen Rahmenbedingungen der betrieblichen Qualifzierungsstrategie, ergibt sich die in Schaubild 4 aufgezeigte Hypothesenmatrix. Jedes Unternehmen der Stichprobe wurde mit einem Kürzel[23] versehen und gemäß der oben vorgenommenen Clusterungen in ein Feld der Matrix zugeordnet. Vergleicht man die Qualifizierungsstrategien der demgemäß sortierten Unternehmen, sollten sich gemäß des theoretischen Modells und der oben allgemein abgeleiteten Hypothesen folgende Muster empirisch aufzeigen lassen: Die Qualifikationspotentiale müßten höher sein, je niedriger die Kosten der Vorratshaltung sind, d. h. sie müßten beim Übergang von Unternehmen der linken Seite der Tabelle zu solchen auf der rechten Seite ansteigen. Außerdem müßten die Qualifikationspotentiale mit höheren Fehlmengenkosten, d. h. in der zweiten und vierten Zeile jeweils größer als in der ersten und dritten Zeile sein.

Schaubild 4

Hypothesenmatrix

	⇐ *Ausbildungsregimeeffekt* ⇒			
	c_o hoch		c_o niedrig	
	Frankreich	**England**	**Deutschland**	
Massen-produktion ⇑	**FMk1, FMm1, FMm3, FMg1 FEm1, FEg1 FTk1, FTm1, FTm2, FTm3, FTm4,**	**EEk3, EEg1 ETk1**	**DMk1, DMm2, DMm3 DEm1, DEm2, DTm1, DTm3,**	c_u niedrig ⇑ *Absatz markt-effekt* ⇓ c_u hoch
	FMk2	**ETk2, ETk3**	**DMm1, DMg1 DEm4, DEg1 DTm2**	
Produktions-regimeeffekt		**EMk1, EMm1, EMm2 EEk1, EEk2, EEm1, EEm2, ETk4**	**DEk1, DEk2, DEk3, DEm3, DEg2 DTk1**	c_u niedrig ⇑ *Absatz markt-effekt* ⇓ c_u hoch
⇓ Flexible Fertigung	**FEk1**		**DMg2**	

Quelle: Eigene Erstellung

23 Der erste Buchstabe kennzeichnet das Land: D = Deutschland, E = England, F = Frankreich; der zweite Buchstabe steht für die Branche: T = Textil, E = Elektro, M = Metall; der dritte Buchstabe gibt die Größenklasse an: k = 1 bis 99, m = 100 bis 499 und g = über 500 Beschäftigte. Die Endziffer schließlich numeriert die Unternehmen einer Gruppe einfach durch.

C.p. müßten die Qualifikationspotentiale von Unternehmen mit Flexibler Spezialisierung größer sein als von solchen mit Massenproduktion. Die niedrigsten Qualifikationsvorräte müßten in den Unternehmen des linken oberen Feldes und die höchsten in solchen des rechten unteren Feldes zu beobachten sein.

Um bei der empirischen Überprüfung der behaupteten Zusammenhänge keine Verzerrungen aufgrund der ungleichmäßigen Verteilung der Unternehmen entstehen zu lassen, wurde eine systematische Gewichtung der Fälle vorgenommen (vgl. hierzu ausführlich *Backes-Gellner* 1996: 237 ff.).

C. Muster betrieblicher Qualifzierungsstrategien: empirische Befunde

Gemessen werden können die betrieblichen Qualifizierungsstrategien anhand verschiedener Indikatoren. Offizielle Statistiken und die Mehrzahl internationaler Vergleiche betrieblicher Bildung verwenden normalerweise die Zahl der Auszubildenden oder der qualifizierten Fachkräfte als wichtigsten Indikator. Formale Bildungsabschlüsse sind zur Kennzeichnung der in den Betrieben verfügbaren Qualifikationspotentiale aber nur ein sehr grobes Meßinstrument. Dies gilt vor allem im internationalen Vergleich, bei dem systematische Differenzen in der Zertifizierung von Qualifikationen zu erheblichen Verzerrungen führen können. Fallen nämlich Zertifizierungsstrategien und der Erwerb von Kompetenzen zwischen zwei Ländern systematisch auseinander, erlaubt ein Vergleich formaler Qualifikationen keine Aussagen über die Struktur der tatsächlichen Kompetenzen bzw. der faktisch vorhandenen Qualifikationen. Für die Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens dürfte es aber sehr viel wichtiger sein zu wissen, auf wieviel kompetente Arbeitskräfte dieses zurückgreifen kann, als sagen zu können, wieviel Arbeitskräfte es aufweisen kann, die ein formales Prüfungsverfahren durchlaufen haben.

Die Operationalisierung des betrieblichen Qualifikationspotentials erfolgt deshalb mehrstufig: Zunächst werden wie üblich die Anzahl der Facharbeiter bzw. die Anzahl der Auszubildenden verglichen. In einem zweiten Schritt werden die eher informalen Qualifizierungsanstrengungen Weiterbildung und Job-Rotation gegenübergestellt. Um einen Eindruck von den tatsächlich verfügbaren Qualifikationspotentialen zu erhalten, werden darüber hinaus die Unternehmen direkt nach den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Arbeitskräfte befragt. Hierfür wurde das typische Qualifikationsprofil eines Facharbeiters als Referenzmaßstab für die in einer Branche wichtigen Kompetenzen herangezogen. Für die Entwicklung des typischen Qualifikationsprofils wurde auf Vorarbeiten im Rahmen des Gesetzgebungsverfahrens zur Entsprechung der beruflichen Befähigungsnachweise zwischen Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft in Anwendung der Entscheidung 85/368/EWG des Rates vom 16. Juli 1985 zurückgegriffen.[24]

I. Anteil der Auszubildenden an den Beschäftigten

Betrachtet man den Einfluß der Fehlmengenkosten auf die Auszubildenden (vgl. Tabelle 2), zeigt sich, daß diese in Massenproduktionsunternehmen keinen signifikanten Einfluß auf die Ausbildungsquote haben – auch wenn die Ausbildungsanstrengungen bei hohen Fehlmengenkosten etwas größer sind (1,4 Auszubildende pro 100 Arbeitnehmer im Vergleich zu 2,2). Unter den Bedingungen Flexibler Spezialisierung führt allerdings die Gefahr hoher Absatzmarktsanktionen dazu, daß die Unternehmen kein Risiko eingehen und dementsprechend intensiv ausbilden (2,1 % Auszubildende im Vergleich zu 5,5 %), um immer eine ausreichende Auswahl an qualifizierten Kräften zur Verfügung zu haben.

Tabelle 2

Anteil der Auszubildenden an den Beschäftigten in der Produktion in %

		Mittelwert Standardabweichung			
		Frankreich	England	Deutschland	Alle Länder
Massenproduktion	c_u niedrig	**1,17** 1,9	**1,74** 2,7	**1,28** 1,3	**1,40** 1,9
	c_u hoch	**0,0** 0,0	**4,38** 0,7	**2,28** 1,4	**2,22** 2,0
Flexible Spezialisierung	c_u niedrig	**–** –	**0,455** 1,2	**3,58** 5,5	**2,10** 4,2
	c_u hoch	**3,33** 0,0	**–** –	**7,69** 0,0	**5,51** 2,3
		1,50 1,7	**2,26** 2,4	**3,71** 3,7	**2,61** 2,9

Quelle: Eigene Erstellung aus QUIPPE

Betrachtet man den Einfluß der Produktionsstrategien unter Konstanthaltung der Fehlmengenkosten, zeigt sich, daß in Unternehmen mit niedrigen Fehlmengenkosten die Produktionsstrategie keinen signifikanten Einfluß auf die Ausbildungsquote ausübt, auch wenn sich tendenziell höhere Ausbildungsanstrengungen bei Flexibler Fertigung beobachten lassen (1,4 % gegenüber 2,1 %). Befinden sich Unternehmen dagegen in einem Marktsegment, in dem mit hohen Sanktionen zu rechnen ist, macht die Produktionsstrategie einen hochsignifikanten Unterschied.

[24] Die daraus entwickelten Tätigkeitsprofile zur Befragung der Metall- und Elektro- sowie der Textilunternehmen können *Backes-Gellner* (1996: 258 ff.) entnommen werden.

Während Massenproduktionsunternehmen auch mit geringen Ausbildungsquoten auskommen (2,2 %), weisen Unternehmen mit Flexibler Spezialisierung deutlich höhere Ausbildungsquoten auf (5,5 %), um ihren erhöhten Bedarf an qualifizierten Fachkräften adäquat decken zu können.

Betrachtet man den Einfluß des Ausbildungsregimes auf die quantitativen Ausbildungsanstrengungen des Unternehmens, ergeben sich die theoretisch erwarteten Zusammenhänge. Frankreich weist die niedrigsten Ausbildungsquoten mit 1,5 % auf. England liegt mit 2,3 % im Mittelfeld und Deutschland bildet mit 3,7 % den Spitzenreiter. Signifikant ist allerdings nur der Unterschied zwischen Deutschland und Frankreich.

II. Anteil der Facharbeiter in der Produktion

Betrachtet man den Anteil der Facharbeiter an den Beschäftigten in der Produktion, zeigt sich, daß unter Konstanthaltung der Produktionsstrategien wie erwartet höhere Fehlmengenkosten mit signifikant höheren Qualifikationspotentialen einhergehen (vgl. Tabelle 3). In Massenproduktionsunternehmen sind im Durchschnitt über alle Länder Facharbeiteranteile von 27 % unter eher „bequemen" Absatzmarktbedingungen vs. 45 % unter großem Wettbewerbsdruck zu beobachten. Unter den Bedingungen Flexibler Fertigung halten Unternehmen bei moderatem Absatzmarktdruck im Durchschnitt einen Facharbeiteranteil von 37 % vor, der bei entsprechend hohem Konkurrenzdruck sogar auf 75 % steigt.

Tabelle 3

Anteil der Facharbeiter in der Produktion in %

		Mittelwert Standardabweichung			
		Frankreich	England	Deutschland	Alle Länder
Massenproduktion	c_u niedrig	**19,23** 28,0	**34,19** 18,9	**29,49** 23,6	**27,64** 23,2
	c_u hoch	**75,0** 0,0	**42,50** 46,7	**19,17** 9,4	**45,55** 34,9
Flexible Spezialisierung	c_u niedrig	**–** –	**47,62** 39,4	**28,69** 32,9	**37,75** 35,7
	c_u hoch	**90,0** 0,0	**–** –	**61,64** 0,0	**75,76** 14,889
		61,41 34,8	**41,28** 34,8	**34,72** 25,3	**44,73** 32,81

Quelle: Eigene Erstellung aus QUIPPE

Betrachtet man den Einfluß der Produktionsstrategie unter Konstanthaltung der Fehlmengenkosten zeigt sich ein signifikanter Effekt nur bei hohen Fehlmengenkosten; flexibel spezialisierte Unternehmen halten dann signifikant höhere Facharbeiteranteile (85 %) vor als massenproduzierende Unternehmen (45 %).

Im Hinblick auf den Einfluß des Ausbildungssystems zeigt sich entgegen den Hypothesen und entgegen den Befunden bei den Ausbildungsquoten, daß der Anteil der Facharbeiter in Frankreich mit 61 % am höchsten ist, gefolgt von England mit 41 % und Deutschland als Schlußlicht mit 35 %. Obwohl diese Befunde nicht signifikant sind, geben sie einerseits einen Hinweis darauf, daß es länderspezifische Unterschiede im Verständnis der Facharbeiter gibt. Andererseits deuten die diametralen Befunde bei den Ausbildungs- und Facharbeiterquoten an, daß es nicht nur formale Ausbildungen sein können, die im Ergebnis zu qualifizierten Fachkräften führen. Schaut man sich vor diesem Hintergrund die informalen Qualifizierungsanstrengungen im Ländervergleich an, findet man dort eine erste vorsichtige Bestätigung für diese Vermutung.

III. Informale Qualifizierungsanstrengungen: Weiterbildung und Job-Rotation

Um einen Eindruck über sich möglicherweise nationenspezifisch unterscheidende informale Qualifizierungsanstrengungen zu gewinnen, wurde der Anteil der Weiterbildungsteilnehmer (exklusive Führungskräfte) zur Gesamtzahl der Arbeitnehmer berechnet. Außerdem wurde ermittelt, welcher Anteil der Unternehmen systematisch Job-Rotation als Weiterbildungsinstrument anwendet (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4

Informaler Aufbau von Qualifikationspotentialen nach Ländern

	Mittelwert Standardabweichung	
	Weiterbildungsteilnehmer zu Arbeitnehmer in %	Anteil der Unternehmen mit Job-Rotation
Frankreich	**28,64** 13,27	**0,64** 0,49
England	**16,24** 10,98	**0,38** 0,50
Deutschland	**15,24** 21,21	**0,44** 0,51
Gesamt-Stichprobe	**22,26** 22,67	**0,43** 0,49

Quelle: Eigene Erstellung aus QUIPPE

Insgesamt liegt der Weiterbildungsanteil bei ca. 22 % der Arbeitnehmer. Den Spitzenreiter stellen die französischen Unternehmen, was insbesondere auf die Regelungen der Umlagefinanzierung und deren Anreiz zu vermehrten Bildungsanstrengungen zurückzuführen sein dürfte. Einen deutlich geringeren Anteil an Weiterbildungsteilnehmern weisen englische und deutsche Unternehmen auf, was zumindest teilweise auf die höheren Ausbildungsanstrengungen und damit eine möglicherweise geringere Notwendigkeit zu Weiterbildung zurückgeführt werden könnte. Ähnliche Muster lassen sich im Bereich der Job-Rotation nachweisen. Der größte Anteil an Unternehmen mit Job-Rotation ist in Frankreich zu beobachten, wogegen dieser Anteil in Deutschland und England deutlich niedriger ist.

Es scheint also, daß zumindest zum Teil die formale Anfangsausbildung und die nachfolgende eher informale Weiterbildung Substitute darstellen und daß Aus- oder Weiterbildung zumindest in Grenzen austauschbare Alternativen für den Aufbau von Qualifikationspotentialen darstellen.

IV. Faktische Qualifikationen

Die anhand der Tätigkeitsprofile ermittelten faktisch verfügbaren Qualifikationen der verschiedenen Unternehmenscluster sind in Tabelle 5 wiedergegeben.

Aufgrund der vergleichsweise geringen Zahl an Fällen bei der Frage nach den faktischen Qualifikationen kann im folgenden keine Differenzierung mehr nach der Produktionsstrategie *und* den Absatzmarktbeziehungen vorgenommen werden; der Einfluß der beiden Größen wird jeweils nur noch getrennt überprüft, und es werden lediglich die signifikanten Ergebnisse ausgewiesen.

Beim *Einrichten und Einstellen von Maschinen* z. B. nach Partiewechsel oder Störungen und beim *Versorgen und Entsorgen der Maschinen* ergeben sich keine signifikanten Unterschiede nach der gewählten Produktionsstrategie bzw. nach der Struktur der Absatzmarktbeziehungen. D.h., die vorbereitenden, eher leicht qualifizierten Tätigkeiten in der Produktion können allgemein von ca. einem Viertel bis einem Drittel der Beschäftigten in der Produktion ausgeübt werden. Ein Vergleich der Länder bzw. Ausbildungsregimes bringt nur an einer Stelle einen signifikanten Unterschied zutage. In Deutschland gibt es im Vergleich zu England einen deutlich höheren Anteil an Beschäftigten, die Maschinen einrichten und einstellen können, wobei hier die Ursachen möglicherweise im Ausbildungsregime bzw. konkret in den Inhalten der Berufsbilder vermutet werden dürfen. So muß z. B. ein ausgebildeter Textilmaschinenführer in Deutschland nicht nur seine Maschine bedienen können, sondern grundsätzlich auch in der Lage sein, die Versorgung und Entsorgung sowie die Einstellung und Einrichtung seiner Maschinen vorzunehmen.

Bei den höher qualifizierten Tätigkeiten wie *Instandhaltung und Instandsetzung* wurde die Analyse getrennt nach den Bereichen Metall / Elektro und Textil vorgenommen, da unterstellt wurde, daß es sich hier um andere Arten von Maschinen

Tabelle 5

Anteil der Beschäftigten in der Produktion, die die genannten Tätigkeiten beherrschen

	Mittelwert Standardabweichung *Signifikanzniveau für Mittelwertabweichungen von oberer und unterer Zeile*						
	Einrichten und Einstellen von Maschinen	Versorgen und Entsorgen der Maschinen	Maschinen bedienen	Instandhaltung und Wartung (Metall / Elektro)	Fehleranalyse und Reparatur (Metall / Elektro)	Instandhaltung und Wartung (Textil)	Fehleranalyse und Reparatur (Textil)
Massenproduktion			**63,67** 28,9			**43,97** 41,37	**34,94** 34,22
			0,012[1)]			*0,0005*[3)]	*0,002*[2)]
Flexible Spezialisierung			**46,09** 23,88			**2,96** 2,72	**5,93** 5,45
c_u niedrig				**18,16** 26,7	**12,18** 16,8		
				0,020[1)]	*0,043*[1)]		
c_u hoch				**5,10** 5,7	**5,10** 5,7		
Frankreich			**42,46** 19,0				
			0,049[1)]				
England	**16,81** 10,4		**60,26** 31,9				
	0,0055[2)]						
Deutschland	**34,51** 28,8		**61,13** 27,1				
Vgl. F-D			*0,024*[1)]				
Gesamt-Stichprobe	**25,84** 23,14	**33,28** 28,6	**57,35** 27,6	**14,0** 22,1	**9,57** 13,5	**35,77** 39,9	**27,07** 31.8

[1)] Signifikanzniveau 0.05; [2)] Signifikanzniveau 0.01; [3)] Signifikanzniveau 0.001

Quelle: Eigene Erstellung aus QUIPPE

und deshalb um andere Strukturen der Instandhaltung handeln könnte. Die Unterschiede in den Ergebnissen untermauern die Angemessenheit dieses Vorgehens. In Metall- und Elektrounternehmen liegt der durchschnittliche Anteil der Arbeitnehmer, der auch Instandhaltungs- und Instandsetzungsarbeiten vornehmen kann, zwi-

schen 10 % und 14 %, während dies in den Textilunternehmen immerhin zwischen 27 % und 36 % der Arbeitnehmer beherrschen.

Im Bereich Metall und Elektro gibt es keine Unterschiede im Hinblick auf die Produktionsstrategie, allerdings lassen sich signifikante Differenzen in Abhängigkeit von den Absatzmarktbedingungen nachweisen. Vor dem Hintergrund des theoretischen Erklärungsmodells im ersten Moment überraschend ist, daß Unternehmen, die stärker spotmarktähnlichen Absatzmarktbeziehungen ausgesetzt sind, geringere Anteile an Instandhaltungs- und -setzungspersonal bereithalten. Eine Erklärung könnte einerseits ein eventuell stärkerer Kostendruck bei schärferem Absatzmarktwettbewerb sein, und/oder andererseits könnte der Aufbau idiosynkratischer und weniger preisdeterminierter Absatzmarktbeziehungen eine höhere Zuverlässigkeit der Produktion und damit höhere Anteile an Instandhaltungspersonal voraussetzen.

Im Bereich Textil ergeben sich deutlich davon abweichende Befunde. In Abhängigkeit von den Absatzmarktbeziehungen gibt es keine signifikanten Unterschiede. Deutlichere Unterschiede gibt es hinsichtlich der Produktionsstrategien, wobei die Ergebnisse für den Bereich der Flexiblen Fertigung nur durch zwei Unternehmen repräsentiert sind und deshalb nur eingeschränkte Aussagekraft besitzen. In der von den beiden Unternehmen besetzten Nische der Flexiblen Fertigung, die sehr nah am Bereich „Handarbeiten" anzusiedeln ist, kann mit einem sehr viel niedrigeren Anteil an Instandhaltungspersonal gearbeitet werden als in den anderen Unternehmen, die durch Massenproduktion gekennzeichnet sind. Im Vergleich der Länder ergeben sich *keine* signifikanten Unterschiede im Hinblick auf die Vorhaltung von Instandhaltungs- und -setzungspersonal.

Betrachtet man das reine *Bedienen der Maschinen* - i.d.R. die unqualifizierteste Tätigkeit – lassen sich im Hinblick auf die Absatzmarktstrukturen keine Unterschiede nachweisen. Allerdings weisen Unternehmen mit Massenproduktion einen signifikant höheren Anteil an Arbeitskräften auf, die diese eher gering qualifizierte Tätigkeit ausüben können, was dem theoretisch erwarteten Zusammenhang entspricht, daß unter den Bedingungen eines Massenproduktionsregimes niedrigere Anteile an qualifizierten und gleichzeitig höhere Anteile an un- und angelernten Arbeitskräften (wie z. B. reinen Maschinenbedienern) zu beobachten sein müßten. Ein Vergleich der Länder bringt zum Vorschein, daß allein Frankreich einen signifikant niedrigeren Anteil an Maschinenbedienern aufweist, was man eventuell mit einer insgesamt stärkeren Arbeitsteilung erklären könnte.

Insgesamt läßt sich festhalten, daß sich die Differenzen, die im Bereich qualifizierter Tätigkeiten beobachtet werden können, nicht mit länderspezifischen Unterschieden im Ausbildungssystem, sondern vor allem mit Differenzen in den gewählten Produktionsstrategien und den Absatzmarktbeziehungen erklären lassen.

D. Das duale Ausbildungssystem ein Exportschlager: ja, aber...

Ausgehend von scheinbar gesicherten Befunden internationaler Differenzen in betrieblichen Qualifikationsstrukturen stellte der vorliegende Beitrag die Frage nach einer betriebswirtschaftlichen Erklärung solcher Befunde. Die Grundthese, daß sich betriebliche Qualifizierungsstrategien sinnvoll als Lagerhaltungsproblem modellieren lassen, kann als bestätigt angesehen werden.[25]

Es konnte deutlich der behauptete positive Zusammenhang zwischen höheren Fehlmengenkosten, d. h. spotmarktähnlichen Absatzmarktbeziehungen und einem höheren *Anteil an Facharbeitern* in der Produktion belegt werden. Bestätigt hat sich auch der Einfluß des Produktionsregimes. Bei Flexibler Spezialisierung werden systematisch höhere Qualifikationspotentiale vorgehalten, wobei der Einfluß erwartungsgemäß besonders deutlich unter spotmarktähnlichen Absatzmarktbeziehungen, d. h. bei hohen Fehlmengenkosten ausfällt. Die institutionellen Rahmenbedingungen haben *keinen* signifikanten Einfluß auf den Facharbeiteranteil.

Die gleichen Zusammenhänge konnten auch für die *faktisch vorgehaltenen Qualifikationen* überprüft werden. Unterschiede in den faktischen Qualifikationen erklären sich vor allem aus Unterschieden in der Produktionsstrategie und den Absatzmarktbeziehungen, nicht aber aus unterschiedlichen Ausbildungssystemen.

Im Gegensatz zu diesen Befunden geht der Einfluß sowohl der Produktionsstrategie als auch der Absatzmarktbeziehungen zurück, wenn man die aktuellen Ausbildungsanstrengungen gemessen an der *Ausbildungsquote* betrachtet. Dafür sind aber bei den Ausbildungszahlen vergleichsweise deutlich die erwarteten Effekte des Ausbildungsregimes zu erkennen. Deutsche Unternehmen weisen die höchste Zahl an Auszubildenden auf, gefolgt von den englischen, deren Apprenticeships den zweiten Platz einnehmen, und den französischen, die das Schlußlicht im Hinblick auf die Ausbildungsquoten bilden. Darüber hinaus zeigte sich allerdings auch, daß insbesondere in Unternehmen mit flexibler Spezialisierung die durch das Berufsausbildungssystem bedingten Defizite in der Ausbildung durch eine verstärkte betriebliche Weiterbildung kompensiert werden können.[26]

Hinzugefügt werden kann, daß die hier aufgezeigten Zusammenhänge nicht nur für die drei Industriesektoren gelten, sondern sich analog genauso deutlich auch im

---

[25] Die Befunde decken sich damit auch mit einer neueren Untersuchung des BIBB zu den Ursachen des zurückgehenden Ausbildungsengagements deutscher Unternehmen. Es zeigte sich, daß sinkender Fachkräftebedarf und wettbewerbsbedingter Kostendruck die überwiegenden Gründe vieler Betriebe waren, sich aus der Berufsausbildung zurückzuziehen (BIBB 5/97). Damit sind also die zurückgehenden Ausbildungszahlen nicht Ausdruck einer verringerten Wertschätzung der Betriebe gegenüber der dualen Berufsausbildung, sondern Ausdruck veränderter betrieblicher Rahmenbedingungen.

[26] Dabei gelten die aufgezeigten Zusammenhänge nicht nur für die drei untersuchten Industriesektoren, sondern auch für die in Quippe untersuchten englischen, französischen, luxemburgischen und deutschen Universalbanken (vgl. *Backes-Gellner* 1996: 80 ff.).

Dienstleistungsbereich, d. h. konkret für Banken in einem Vier-Länder-Vergleich nachweisen lassen (vgl. *Backes-Gellner* 1994).

Versucht man Hinweise über den relativen Erfolg der nationenspezifisch unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungsstrategien zu gewinnen, lassen sich anhand einiger sehr produktionsnaher betrieblicher Leistungsindikatoren leichte Vorsprünge der deutschen und französischen Strategie gegenüber der englischen aufzeigen. Englische Unternehmen benötigen im Vergleich der drei Länder die längsten Zeiten für die vorbeugende Instandhaltung, während französische und deutsche Unternehmen ungefähr gleich sind. Dieser Unterschied könnte das Resultat von Unterschieden in den nationalen Bildungssystemen darstellen, respektive einer stärkeren Qualitätsorientierung von dualer Berufsbildung in Deutschland und sequentieller schulischer und betrieblicher Berufsausbildung in Frankreich. Darüber hinaus weisen englische Unternehmen auch die geringste Durchsetzung mit computergestützten Produktionstechnologien auf, auch wenn es in England einige sehr frühe „Trendsetter" beim Einsatz von CNC gab. Betrachtet man den Grad der Ausnutzung der Flexibilitätspotentiale von CNC-Maschinen, der häufig gemessen wird am Anteil der Werkstattprogrammierung, zeigt sich, daß deutsche Unternehmen in dieser Hinsicht die größten Vorteile vorzuweisen haben. Es kann vermutet werden, daß dies ein Effekt der dualen Ausbildung, d. h. insbesondere der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe, ist, welche eine gute Grundlage für den Einsatz von Produktionsfachkräften an CNC-Maschinen legen. Leider müssen gerade diese Befunde aufgrund geringer Fallzahlen als sehr vorläufig angesehen werden, so daß bezüglich der Auswirkungen auf den Leistungserstellungsprozeß weiterer Forschungsbedarf besteht.[27]

Abschließend kann festgehalten werden, daß die anfangs zitierten vermeintlichen Unterschiede zwischen England und Deutschland sich auflösen, sobald man die unterschiedlichen Produktionsstrategien und Absatzmarktbeziehungen kontrolliert, denen die Unternehmen in beiden Ländern ausgesetzt sind. Während die Art der Bereitstellung der Qualifikationspotentiale, d. h. die Art der Aus- und Weiterbildung, durchaus von den Ausbildungsinstitutionen geprägt ist, kann schon beim Anteil der Facharbeiter kaum noch ein signifikanter Ländereffekt nachgewiesen werden. Vollends verschwunden sind die Differenzen, sobald man die faktischen Qualifikationen betrachtet.

Die Wege mögen verschieden sein, das Ergebnis ist das Gleiche; so stellen sich die betrieblichen Qualifizierungsstrategien im Prozeß der Globalisierung dar. Auch ohne staatliche Eingriffe kann ein Aufbau hoher betrieblicher Qualifikationspotentiale zustande kommen. Dort, wo Industriebetriebe sich für eine Strategie der Flexiblen Spezialisierung entschieden haben und sie zudem damit rechnen müssen, daß ihre Kunden fehlende Qualifikationspotentiale sanktionieren, dort finden

---

[27] Auch können keine eindeutigen Aussagen über die unterschiedlichen Kosten der landesspezifischen Qualifikationserzeugung gemacht werden, so daß insbesondere keine Nutzen-Kosten-Überlegungen angestellt werden können.

Unternehmen auch unter unterschiedlichen institutionellen Bedingungen eigene Wege, um gegebenenfalls auch sehr hohe faktische Qualifikationspotentiale bereitzustellen – allerdings konnte nicht geprüft werden, ob weiterbildungsdominierte Qualifizierungsstrategien nicht eventuell höhere betriebliche Kosten verursachen z. B. aufgrund der dann zu zahlenden höheren Facharbeiterlöhne und der möglicherweise gravierenderen Produktionsausfälle, die während der Weiterbildung von eingearbeiteten Fachkräften auftreten. Hier besteht noch zusätzlicher Forschungsbedarf.

Dies bedeutet auch, daß es sicher falsch wäre, sich auf den Erfolgen des Berufsausbildungssystems auszuruhen, hat sich doch im internationalen Vergleich gezeigt, daß in anderen Ländern auch mit Weiterbildung oder Job-Rotation durchaus vergleichbare Qualifikationsniveaus erreicht werden können. Gerade hier aber liegt die Gefahr für das deutsche Berufsbildungssystem, in dem sich lange Jahre alle Anstrengungen und Modernisierungen auf die Erstausbildung und eine Verbesserung des dualen Ausbildungssystems konzentrierten. Im internationalen Vergleich der Erstausbildungen mag sich diese Strategie zwar als durchaus erfolgreich bestätigt haben. Im internationalen Vergleich der Summe beruflicher Bildungsanstrengungen gelangt man allerdings zu einer skeptischeren Bilanz. Die europäischen Nachbarn haben schon heute bewiesen, daß sie in der Lage sind, möglicherweise unzureichende Anfangsausbildungen durch systematische Weiterbildungsanstrengungen wettzumachen. Geht man davon aus, daß in Zukunft aufgrund des immer schneller werdenden technologischen Wandels eine effektive, schnell auf Neuentwicklungen reagierende Weiterbildung stärker wettbewerbsentscheidend sein wird, könnte sich die möglicherweise aus der Not geborene, größere Weiterbildungserfahrung in anderen europäischen Ländern in Zukunft als Wettbewerbsvorteil herausstellen. Das kürzlich in die deutsche Berufsbildungsdiskussion geworfene Stichwort von der „Qualifikations-Collage" (*Geißler,* zit. n. FAZ v. 7. 5. 1994),[28] die vor allem permanente Weiterbildung brauche, deutet wahrscheinlich die adäquaten Optionen für die Zukunft an. Auch die Kritik, daß die Diskussion um die berufliche Bildung in der Vergangenheit darauf beschränkt gewesen sei, nationale Besonderheiten zu verteidigen anstatt Neugier für die Vorzüge anderer europäischer Berufsbildungssysteme zu entwickeln (FAZ v. 7. 5. 1994), kann durch die Befunde dieser Arbeit nur unterstützt werden. Zur Überraschung manches Berufsbildungsexperten wäre dabei insbesondere auch ein Blick auf Großbritannien und sein neuentwickeltes NVQ-System nicht der schlechteste Ausgangspunkt für zukünftige Diskussionen.

---

[28] Ähnlich kritische Bestandsaufnahmen des dualen Ausbildungswesens erfolgten auch schon in *Strikker/Timmermann* (1990) und *Timmermann* (1990).

Literatur

Backes-Gellner, Uschi (1996): Betriebliche Bildungs- und Wettbewerbsstrategien im deutsch-britischen Vergleich – Ein Beitrag der Personalökonomie zur internationalen Betriebswirtschaftslehre. München, Mering: Hampp.

Backes-Gellner, Uschi / *Böck,* Ruth / *Wienecke,* Susanne (1994): Quinter Studie zur Praxis der Personalpolitik in Europa: QUIPPE. Konzeption und erste Befunde. Quint-Essenzen Nr. 41, August 1994. Trier: Institut für Arbeitsrecht und Arbeitsbeziehungen in der Europäischen Gemeinschaft.

Bailey, Thomas (1989): Changes in the Nature and Structure of Work: Implications for Skill Requirements and Skill Formation. Columbia: Conservation of Human Resources, Columbia University, Technical Paper No. 9, Nov. 1989.

BIBB 1/97, Pressemitteilung: Tarifliche Ausbildungsvergütungen 1996: Geringer Anstieg in West und Ost. Berlin / Bonn, masch.verf.

BIBB 14/97, Pressemitteilung: Modernisierung des Ausbildungsberufs „Kartograph / Kartographin" – 26. Neuordnung seit Jahresbeginn erlassen. Berlin / Bonn, masch. verf.

BIBB 5/97, Pressemitteilung: Betriebe schätzen duale Berufsausbildung als wichtige Rekrutierungsbasis ihrer Fachkräfte. Berlin / Bonn, masch.verf.

Chikán, Attila (1990): Inventory Models. Dordrecht: Kluwer und Budapest: Akadémiai Kiadó.

Clough, Elizabeth / *Gray,* John / *Jones,* Ben / *Pattie,* Charles (1988): Youth Cohort Study. Routes Through YTS: The Experiences of Young People Participating on the Youth Trainging Scheme. Research and Development, 42 (April 1988).

Dörr, Gerlinde / *Hildebrandt,* Eckart / *Seltz,* Rüdiger (1991): Arbeitsregulierung. WZB-Mitteilungen (1991)52: 19 - 23.

FAZ (7. 5. 1994): Die duale Berufsausbildung in Deutschland gerät in die Kritik.

Finegold, David / *Soskice,* David (1988): The Failure of Training in Britain: Analysis and Prescription. Oxford Review of Economic Policy 4(1988)3: 21 - 53.

Fischermann, Thomas (1977): Modell mit Fehlern. In: Die Zeit 14. 2. 1997: 23.

Green, Andy / *Steedman,* Hilary (1997): Into the Twenty First Century: an Assessment of British Skill Profiles and Prospects. Centre for Economic Performance, Special Report (March 1997).

Haxby, Peter (1989): Apprenticeship in the United Kingdom: from ITBs to YTS. European Journal of Education 24(1989)2: 167 - 179.

Hillier, Frederick S. / *Lieberman,* Gerald J. (1988): Operations Research. Einführung. 4. Aufl. München, Wien: Oldenbourg.

iwd (19. 5. 1994): Berufsausbildung. Der Nutzen überwiegt.

iwd (28. 7. 1994): Handwerk Brandenburg. Hohe Ausbildungsbereitschaft.

Marsden, David / *Ryan,* Paul (1991): Initial Training, Labour Market Structure and Public Policy: Intermediate Skills in British and German Industries. In: Ryan (1991): 251 - 285.

Marshall, Alfred (1919): Industry and Trade. London: Macmillan.

Mason, Geoff / *van Ark,* Bart / *Wagner,* Karin (1994): Productivity, Product Quality and Workforce Skills: Food Processing in Four European Countries. National Institute Economic Review 147(1994)1: 62 - 83.

Moldaschl, Manfred (1992): Alle Maschinen übernehmen Arbeit, aber keine Maschine übernimmt Verantwortung. CIM und Expertensystem. Sonderforschungsbereich 333 der Universität München, Mitteilungen 4, Mai 1992.

Münch, Joachim (1994): Das berufliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Pawlowsky, Peter / *Bäumer,* Jens (1991): Qualifizierung: Handlungsfelder und Akteure. Beitrag im Rahmen des Kollegs „Innovation und Beharrung in der Arbeitswelt", April 1991.

Piore, Michael J. / *Sabel,* C. F. (1984): The Second Industrial Divide. New York: Basic Books.

Rainbird, Helen (1991): British Trade Unions and the Possibility of a Skill-Oriented Modernisation Strategy in a Low Skill Economy. Paper presented at the Workshop „Trade Union Strategies and Further Training – with Respect to the European Dimension" at the Wissenschaftszentrum, Berlin, 11th-12th December, 1990. WZB Discussion Paper FS I 91 - 7.

Reich, Robert B. (1991): The Work of Nations: Preparing Ourselves for 21st-Century Capitalism. New York: Knopf.

Ridder, Hans-Gerd (1993): Arbeitsorganisation, Qualifikation, Entlohnung. In: Ridder / Janisch / Bruns (1993): 11 - 26.

Ridder, Hans-Gerd / *Janisch,* Rainer / *Bruns,* Hans-Jürgen (Hg.) (1993): Arbeitsorganisation und Qualifikation. Zur Praxis der Arbeitsgestaltung in der schlanken Produktion. Mering: Hampp.

Ryan, Paul (Hg.) (1991): Interational Comparisons of Vocational Education and Training for Intermediate Skills. London: Falmer.

Sadowski, Dieter / *Timmesfeld,* Andrea (Hg.) (1992): Ökonomie und Politik beruflicher Bildung – Europäische Entwicklungen. Berlin: Duncker & Humblot.

Sadowski, Dieter / *Backes-Gellner,* Uschi (Hg.) (1990): Unternehmerische Qualifikationsstrategien im internationalen Wettbewerb. Berlin: Duncker & Humblot.

Senker, Peter (1992): Industrial Training in a Cold Climate. Aldershot: Avebury.

Sorge, Arndt (1990): Unternehmensstrategien, Qualifikationsentwicklung und Erfolge von Wirtschaftszweigen. Aufschlüsse aus zwischengesellschaftlichen Vergleichen über industrielle Mikroelektronikanwendungen. In: Sadowski / Backes-Gellner (1990): 75 - 97.

Steedman, Hilary / *Wagner,* Karin (1987): A Second Look at Productivity, Machinery and Skills in Britain and Germany. National Institute Economic Review (Nov. 1987): 84 - 95.

– (1989): Productivity, Machinery and Skills: Clothing Manufacturing in Britain and Germany. National Institute Economic Review (May 1989): 40 - 57.

Strikker, Frank / *Timmermann,* Dieter (Hg.) (1990): Berufsausbildung und Arbeitsmarkt in den 90er Jahren. Frankfurt / M: Lang.

Timmermann, Dieter (1990): Zukunftsprobleme des Dualen Systems unter Bedingungen verschärften Wettbewerbs. In: Sadowski / Backes-Gellner (1990): 37 - 58.

Twining, John (1994): Vocational Education and Training in the United Kingdom. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

Voisin, André (1989): Das berufliche Bildungswesen in Frankreich. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Walsh, Richard (1997): Skill Needs in Britain: 1996 Report. In: Labour Market Trends (Feb. 1997): 73 - 76.

Chancengleichheit, Statusmobilität und öffentliche Bildungsinvestitionen

Von *Robert K. von Weizsäcker**, Mannheim

A. Motivation und Überblick

Die Bildungsökonomie weist ebenso interessante wie vernachlässigte Bezüge zur Finanzwissenschaft auf. Der vorliegende Beitrag unternimmt den Versuch, zu einem Unterthema der Bildungsfinanzierung eine explizite Brücke zwischen diesen Gebieten zu schlagen. Dazu wird ein einfaches Modell entworfen, dessen Ziel es ist, grundlegende Wechselbeziehungen zwischen der intergenerationellen Einkommenskorrelation, der staatlichen Bildungspolitik und dem umfochtenen Konzept der Chancengleichheit zu durchdenken.

Der Einstieg in die Thematik soll auf drei begrifflichen Ebenen erfolgen.

I. Mobilität

Die klassische Musgravesche Dreiteilung der finanzwirtschaftlichen Staatstätigkeit in die Kategorien Allokation, Distribution und Stabilisierung hat große Vorteile, aber auch Nachteile. Sie verleitet bisweilen zu einer zu einseitigen Betrachtung. In der heute dominierenden neoklassischen Gedankenwelt werden fast alle ökonomischen Phänomene durch die Effizienzbrille gesehen; Verteilungsaspekte werden vernachlässigt.

Allokation und Distribution gehen indes Hand in Hand. Es gibt Versuche einer Integration, etwa im Bereich der Theorie der optimalen Besteuerung. Die meisten dieser Ansätze haben die Berührung mit eigentlichen Verteilungsfragen inzwischen jedoch wieder verloren und sich in eine Vorhalle der Informationsökonomie begeben.

Eine Klammer relativ neuer Art bildet nun das Konzept der *Mobilität*. Zum einen mag eine höhere intergenerationelle Mobilität aus Effizienzgründen wün-

* Frühere Fassungen dieses Beitrags sind an den Universitäten von Bonn, Mannheim, Berlin (FU), Bamberg, Bielefeld, Nürnberg, Dortmund und Hannover vorgetragen worden. Den dortigen Teilnehmern sei für ihre hilfreichen Hinweise und der Deutschen Forschungsgemeinschaft für ihre finanzielle Unterstützung gedankt.

schenswert sein, wenn diese z. B. mit einer schnellen Reallokation des Faktors Arbeit, der Flexibilität der Ökonomie oder der Schaffung von Anreizmechanismen assoziiert wird. Gleichzeitig mag eine höhere Mobilität aus verteilungspolitischer Sicht erwünscht sein. Auf diesen Aspekt wird sich das vorliegende Papier besonders konzentrieren.

Distributionspolitisch motivierte finanzwirtschaftliche Maßnahmen beziehen sich bisher fast ausschließlich auf die gegenwärtige Querschnittsstreuung der Einkommen, in Ausnahmefällen auch auf die Verteilung der Lebenseinkommen. Überraschenderweise haben sich beide Verteilungsformen als intertemporal und interregional äußerst stabil erwiesen – und das trotz umfangreicher staatlicher Steuer- und Transferprogramme. Ist die ökonomische Ungleichheit wirklich unberührt geblieben? Nicht notwendigerweise. Die bis heute andauernde Beschäftigung mit Fragen der langfristigen Stabilität, der Rechtsschiefe sowie der funktionalen Form der personellen Einkommensverteilung hat den Blick auf einen naheliegenden Aspekt ökonomischer Ungleichheit verstellt: Was geschieht *innerhalb* des Aggregats? Wie starr ist das interpersonelle Einkommensgefüge? Setzt sich ökonomischer Status von Generation zu Generation fort?

Ein hoher Grad an Fluktuation ist mit der beobachteten Konstanz aggregierter Verteilungsindikatoren ebenso vereinbar wie ein völliges Ausbleiben jedweder Einkommensbewegungen. Hier schimmert eine Analogie zum makroskopischen Gleichgewichtskonzept (wie es sich schon bei Marshall findet) durch, dessen Stabilität durch sehr viele Übergänge in entgegengesetzte Richtungen aufrechterhalten wird. Welcher Mobilitätsgrad tatsächlich hinter dem empirischen Verteilungsbild steckt, ist jedoch von eminenter Bedeutung für die Interpretation ökonomischer Ungleichheitsbefunde. Die Verteilung ökonomischer Entlohnungen wird in aller Regel als weniger ungerecht empfunden, wenn die Gesellschaft einen hohen Grad an Mobilität aufweist – etwa so, wie in Schumpeters Kapitalisten-Hotel: immer besetzt, aber mit ständig wechselnden Gästen.[1]

Dieses Mobilitätskonzept eröffnet neue Gestaltungsmöglichkeiten für die öffentliche Finanzwirtschaft. Handlungsdirektive ist nicht mehr eine wie auch immer erfaßte statische Ungleichheit, sondern die *Durchlässigkeit* der Gesellschaft.

Mobilitätsuntersuchungen stellen gegenwärtige ökonomische Stufen (in der Regel: Einkommenshöhen) vergangenen Stufen gegenüber. *Intergenerationelle* Mobilitätsstudien vergleichen den ökonomischen Status der Eltern mit dem ihrer Kinder; sie versuchen herauszufinden, ob und wenn ja in welchem Ausmaß die ökonomischen Lebenschancen eines Individuums vom elterlichen Status abhängen und welche Mechanismen diese Korrelation erzeugen. Als Antipode zum Begriff der Durchlässigkeit spielt dabei das soziologische Konzept der Stratifikation eine immer größere Rolle. Die neueste verteilungstheoretische Forschung findet genau in diesem sozioökonomischen Schnittbereich statt.[2]

---

[1] Siehe auch *Schumpeter* (1951).

Auch empirische Studien befassen sich zunehmend mit Fragen der Ungleichheit und Mobilität. Sowohl das National Bureau of Economic Research (NBER) in den USA als auch etwa das Centre for Economic Policy Research (CEPR) in Europa haben in jüngerer Zeit eine Reihe von empirischen Forschungsprojekten zu diesem Themenkomplex initiiert. Den vorliegenden Ergebnissen zufolge geraten trotz erheblicher intergenerationeller Bewegungen entlang der Einkommensskala viele Kinder aus armen bzw. reichen Verhältnissen wieder in arme bzw. reiche Verhältnisse. Speziell in den USA haben zwei 1992 veröffentlichte Mobilitätsuntersuchungen für großes Aufsehen gesorgt: *Solon* (1992) und *Zimmerman* (1992) haben unabhängig voneinander sowie auf der Grundlage unterschiedlicher Datensätze und ökonometrischer Methoden eine Einkommenskorrelation zwischen den Generationen ermittelt, die doppelt so hoch ist wie aufgrund früherer Studien bisher vermutet. Auch in den USA scheint daher der ökonomische Status heranwachsender Kinder alles andere als unabhängig zu sein von dem ihrer Eltern.[3]

Kontinuitäten dieser Art haben die Beschreibung einer Gesellschaft als „offen" oder „geschlossen" entstehen lassen. Finanz-, Sozial- und Bildungspolitik erhalten aus diesem Blickwinkel eine andere und neue Orientierung, die sich von einer konventionellen Querschnittsbetrachtung deutlich unterscheidet. Und es ist genau dieser Kontext, der den Begriff der *Chancengleichheit* zu einer zentralen Größe werden läßt.

II. Chancengleichheit

Die sozioökonomischen Ursachen der intergenerationell weitergegebenen Ungleichheit, der Armut oder der Ghettobildung – um nur einige Beispiele zu nennen – steuern immer häufiger auf den zentralen Begriff der Chancengleichheit zu. Dieser ist in der Tat vielbehandelt in der psychologischen, soziologischen, philosophischen und auch ökonomischen Literatur,[4] ist Bestandteil fast aller politischer Grundsatzprogramme, findet regelmäßig Eingang in sozial- und bildungspolitische Reformvorhaben und erfreut sich als Kriterium einer staatlichen Politik der sozialen Gerechtigkeit breiter Akzeptanz. Dennoch ist weder klar, was unter Chancengleichheit exakt zu verstehen ist, noch gibt es einen Konsens über die gegebenenfalls zu ergreifenden Maßnahmen.

Um das Konzept der Chancengleichheit etwas näher zu illustrieren, seien drei Definitionen angeführt:

---

[2] Genannt seien hier insbesondere die Arbeiten von *Roland Bénabou* (1996a, 1996b, 1996c) und *Steven Durlauf* (1994, 1996).

[3] Siehe in diesem Zusammenhang auch *Atkinson* (1981), *Peters* (1992), *Björklund* und *Jäntti* (1993) sowie *Corak* und *Heisz* (1996).

[4] Vgl. z. B. *Tawney* (1931/1964), *Knight* (1947), *Plamenatz* (1957), *Rawls* (1971), *Herrnstein* (1973, 1994), *Nozick* (1974), *Atkinson* (1980), *Siebert* (1989), *Erikson* und *Goldthorpe* (1992) oder *van de Gaer* (1994).

- Der *Soziologe* R. H. Tawney schreibt (1931, pp. 103 - 104): „Equality of opportunity is not simply a matter of legal equality. Its existence depends, not merely on the absence of disabilities, but on the presence of abilities. It obtains in so far as, and only in so far as, each member of a community, whatever his birth, or occupation, or social position, possesses in fact, and not merely in form, equal chances of using to the full his natural endowments of physique, of character, and of intelligence."
- Der *Philosoph* J. P. Plamenatz bemerkt (1957, p. 93): „Man, as a worker, has equality of opportunity with other men when he is free to choose any occupation he is fit for, and when his chance of acquiring that fitness is limited only by defects of nature and morals and not by lack of education or wealth or social prestige."
- Der *Ökonom* P. Taubman stellt fest (1978, p. 6): „Equality of opportunity eliminates all the barriers that prevent individuals from obtaining the training necessary to convert the potential talents implicit in their genetic endowments into capabilities."

Die Definitionen klingen alle recht ähnlich; es scheint hier eine gewisse fächerübergreifende Übereinstimmung zu geben. Dennoch: Letzte Klarheit gewinnt man nicht, und tatsächlich wird das wenige Klare immer unklarer, je tiefer man in die einschlägige Literatur eindringt. Ferner bleibt fast überall offen, was aus den angegebenen Definitionen genau folgt. Selbst wenn man sich darauf einigen würde, daß unter Chancengleichheit ganz generell eine gesellschafts- und kulturpolitische Forderung zu verstehen ist, nach der alle Bürger gleiche Lebens- und Sozialchancen in Ausbildung, Beruf und persönlichem Fortkommen haben sollen – wie könnte eine solche Forderung verwirklicht werden?

Daß etwa Gleichheit der Chancen und Gleichheit der Resultate zwei verschiedene Dinge sind, ist offensichtlich. Doch schon dieser Punkt sorgt häufig für Konfusion. Besonders augenfällig wird dieses Dilemma im Bereich der staatlichen Bildungspolitik.

III. Bildungspolitik

Zwei Fäden laufen hier zusammen. Zum einen der des vorangegangenen Abschnitts und zum anderen der der Mobilität und ökonomischen Ungleichheit.

Steuern und Transfers sind die Standardantwort auf normative Fragen der personellen Einkommensverteilung. Diese reichen von ethischen Konzepten der sozialen Gerechtigkeit bis hin zu neueren Erkenntnissen der Theorie der optimalen Besteuerung. In der finanzwirtschaftlichen Praxis waren Steuern und Transfers freilich nicht sehr effektiv: Die ökonomische Ungleichheit blieb relativ konstant. Als verteilungspolitisch wesentlich wirkungsvoller hat sich die Bereitstellung bestimmter öffentlicher Güter in den Bereichen Gesundheit und insbesondere *Bildung* erwiesen.

Öffentliche Bildungsinvestitionen stellen eine Brücke zwischen traditionellen (statischen) und neueren (dynamischen) Konzepten der ökonomischen Ungleichheit dar. In der Tat üben Bildungsausgaben als intergenerationelle Transfers einen unmittelbaren Einfluß auf die intergenerationelle Einkommensmobilität aus. Der Mobilitätsansatz fügt der klassischen allokationstheoretischen Begründung eines staatlichen Eingriffs im Bildungsbereich einen neuen Aspekt hinzu. Während bisher in erster Linie Argumente eines positiven externen Effekts und eines nicht-perfekten Marktes für Humankapitalinvestitionen angeführt wurden, stellt die Mobilitätsbegründung auf das Kriterium der *Durchlässigkeit* der Gesellschaft ab, ohne eine a priori-Aufspaltung in Allokations- und Distributionsaspekte.

Kombiniert man Mobilität mit Chancengleichheit, so ergeben sich auf der Ebene der Bildungspolitik sofort Fragen der Umsetzung dieser beiden gesellschaftlichen Ziele. Eine besondere Spannung entsteht hier zwischen den bildungspolitischen Modellen der *Integration* und der *Differenzierung*. Während das Konzept der Integration möglichst viel Gemeinsamkeit in der Verschiedenheit anstrebt, verfolgt das Konzept der Differenzierung die Ziele einer Qualifikation und Selektion entsprechend der Ungleichheit in der Begabung, Neigung und Leistungsmotivation.

Die durch diese Sichtweisen ausgelöste bildungspolitische Auseinandersetzung hat eine längere Tradition, ohne daß diese freilich immer fruchtbar gewesen wäre. Absichten und Wirkungen haben sich häufig als unterschiedlich entpuppt. Das hat mit einer Vernachlässigung einer Reihe von Faktoren zu tun, unter denen die Funktionsweise des Arbeitsmarktes vielleicht der wichtigste ist. Dazu ein kurzes Beispiel: Zu Beginn des staatlichen Bildungsprozesses, also zu Beginn der Schulpflicht, stellt man bisweilen große Unterschiede in der Lernfähigkeit der Schüler fest, die ihre Ursache unter anderem in einer Variation sowohl der ererbten Anlagen als auch des Familienhintergrundes haben. Eine Reihe von bildungspolitischen Maßnahmen versucht nun, den Einfluß ungleicher Familienhintergründe dadurch abzuschwächen, daß allen Individuen ein gewisses Mindestmaß an Einheitsbildung ermöglicht wird. Ein solches Vorgehen kann jedoch zu einer Verringerung der Korrelation zwischen ökonomischem Erfolg und Bildungsstand führen, was der eigentlich beabsichtigten Wirkung entgegensteht. Die Möglichkeit dieser oft übersehenen Konsequenz hängt u. a. von der Operation des Arbeitsmarktes ab; bildlich gesprochen könnte die Frage lauten: Schwimmzertifikat oder Wettschwimmen? Funktioniert der Arbeitsmarkt wie bei der Vergabe von Zertifikaten, dann erwirbt der betreffende Kandidat seinen Freischwimmer-Schein und die Eingangshürde wäre genommen. Die Verleihung des Freischwimmer-Scheins hängt nicht davon ab, wie viele andere sich noch für den Freischwimmer qualifizieren. Funktioniert der Markt dagegen wie ein Wettschwimmen, so kommt es auf die ersten drei Plätze an. Wenn mit dem betreffenden Kandidaten auch alle anderen eine bessere Schwimmtechnik erlernen, dann hat ihn seine Schwimmausbildung den ersten Plätzen keine Sekunde nähergebracht.

Die Gegenüberstellung von Integration und Differenzierung spiegelt sich auch in den Auslegungen von Bildung als Sozialgut und Bildung als freiem Erwerbsgut

wider. Damit eng verbunden ist die Kontroverse: *Einheitsschule* versus *Leistungsschule*. Es ist dieses Begriffspaar, an das das weiter unten entwickelte Modell anknüpfen wird.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus den skizzierten Auffassungsunterschieden für das Zusammenspiel zwischen Chancengleichheit, ökonomischer Statusmobilität und öffentlicher Bildungsfinanzierung? Dies näher zu ergründen, ist das Ziel der nun folgenden formalen Analyse.

B. Methodik und Modellstruktur

Abschnitt A hat den Themenbereich abgesteckt und die wichtigsten der dort auftretenden Begriffe charakterisiert. Das in Angriff genommene Feld ist breit und komplex. Der nachstehend entworfene Ansatz kann daher nur ein bescheidenes Ziel verfolgen: Mit Hilfe eines analytisch konsistenten Denkbausteins soll die Logik einiger meist nur einer gewissen Intuition entsprungener Thesen auf dem Feld der Finanz- und Bildungspolitik hinterfragt werden. Etwa:

- „Eine Besteuerung des ökonomischen Erfolgs hemmt die ökonomische Mobilität",

oder

- „höhere Bildungsinvestitionen vergrößern die Durchlässigkeit der Gesellschaft, sie erhöhen also die intergenerationelle Einkommensmobilität."

Zu beiden Behauptungen wird das nachfolgende Modell ein *Gegenbeispiel* liefern.

Aufhänger des Entwurfs sind zum einen die Auseinandersetzungen in der bildungspolitischen Praxis und zum anderen einige grundlegende Monographien, wie die des Psychologen *Richard Herrnstein* (1973, 1994), die des Soziologen und Ökonomen *Arthur Okun* (1975) sowie die des Ökonomen *James Meade* (1973, 1976) – was den interdisziplinären Charakter des Untersuchungsgegenstandes unterstreicht. Mit Hilfe des „Denkbaustein-Konzepts" wird der Versuch unternommen, die zum vorliegenden Thema geführte verbale Auseinandersetzung in einem ersten vorsichtigen Schritt analytisch zu strukturieren. Dabei wird, soweit dies konzeptionell möglich ist, auch auf die Erkenntnisse der verfügbaren empirischen Literatur zur intergenerationellen Statusmobilität zurückgegriffen. Die im nächsten Abschnitt präsentierte Abbildung 1 faßt die wesentlichen Teile der verbalen Diskussion *graphisch* zusammen, wobei sich das Pfeilschema auf die empirisch bestgestützten Interaktionen der wichtigsten Bestimmungsfaktoren beschränkt. Das anschließend entworfene multivariate Gleichungssystem stellt dann nichts anderes als eine simple *algebraische* Zusammenfassung des Diagramms dar. Keine der dort unterstellten Annahmen steht im Widerspruch zu den zitierten verbalen Analysen.

Das auf diese Weise gewonnene *exploratorische* Modell soll als Labor zur Erforschung einiger Grundzusammenhänge dienen. Eine solche Formalisierung hat den entscheidenden Vorzug, daß sie durch eine explizite Beschreibung des Gleichgewichts der dynamischen Übertragungsprozesse deren langfristige Folgen zu präzisieren vermag. Dadurch kann der Trade-Off zwischen entgegengerichteten Einflüssen auf die intergenerationelle Statusmobilität abgeschätzt werden – das geschlossen lösbare Modell liefert Einblicke in die Natur der Bedingungen, die zu der einen oder anderen Gesamteffektrichtung führt. Ferner wird eine komparativ statische Analyse ermöglicht. Das methodische Ziel einer größtmöglichen Vereinfachung trägt hier seine eigentlichen Früchte. Daß ein solches Vorgehen nicht dazu geeignet ist, eine anspruchsvolle *allgemeine* Theorie der Einkommensmobilität zu entwickeln, ist klar. Schon an dieser Stelle sei der Leser allerdings darauf hingewiesen, daß die dynamische Struktur des Modells eine geschlossene Lösung bei jeder noch so kleinen weiteren Verkomplizierung unmöglich macht und einen Rückgriff auf das Instrument der numerischen Simulation erzwingt.

Warum könnte nun im vorliegenden Themenkontext die verbale Intuition versagen? Wie sich später herausstellen wird, hat das vor allem zwei Gründe. Zum einen werden die sich im Gleichgewicht einstellenden Interaktionen nicht überblickt, und zum anderen ist der immer wieder notwendige Vergleich relativer Größenordnungen nicht allein durch logisches Schließen möglich.

C. Modell und Resultate

Der nachstehende Ansatz ist inhaltlich und methodisch durch die Arbeiten von *Bowles* (1973), *Atkinson* (1979, 1980), *Becker* und *Tomes* (1979, 1986), *Conlisk* (1974, 1984) und *Goldberger* (1979, 1989) inspiriert worden. Insbesondere *John Conlisk* hat eine Reihe von Fragen aufgeworfen, die auch im vorliegenden Modell eine Rolle spielen.

Abbildung 1 faßt einige der wichtigsten intergenerationellen Beziehungen zusammen. Hierin bezeichnet G die genetische Grundausstattung; A markiert die Fähigkeiten (typischerweise den gemessenen IQ); S steht für Bildung, Ausbildung und/oder Weiterbildung; und Y läßt sich als Indexzahl des ökonomischen Erfolgs, des Lebenseinkommens, der Verdienstkapazität, des beruflichen Status, oder auch der Stellung in der Gesellschaft interpretieren, wobei im nachfolgenden im allgemeinen vom Lebenseinkommen ausgegangen wird. Die finanzwirtschaftliche Funktion des Staates ist zunächst auf eine reine Umverteilungsbesteuerung beschränkt, wobei τ den Steuersatz und L einen lump-sum Transfer, der auch als staatlich garantiertes Mindesteinkommen gedeutet werden kann, markieren; in einer zweiten Entwicklungsstufe des Modells obliegt dem Staat dann neben einer Sicherung des Existenzminimums die Aufgabe eines staatlichen Bildungsangebotes (B). X bezeichnet also das verfügbare Lebenseinkommen; u ist ein stochasti-

scher Faktor, der neben dem Zufall die berühmten „übrigen Faktoren", die nicht explizit modelliert sind, umfaßt. Schließlich symbolisieren die Indizes i und t eine Person aus der Familie i (in der empirischen Literatur typischerweise den ökonomischen Kopf der Familie i) sowie die Generation t. Die beiden Ausgangsgrößen der Abbildung 1 repräsentieren damit die elterlichen Erbanlagen (G_{it-1}) sowie den ökonomischen Status der Eltern bzw. den Familienhintergrund von i (X_{it-1}).

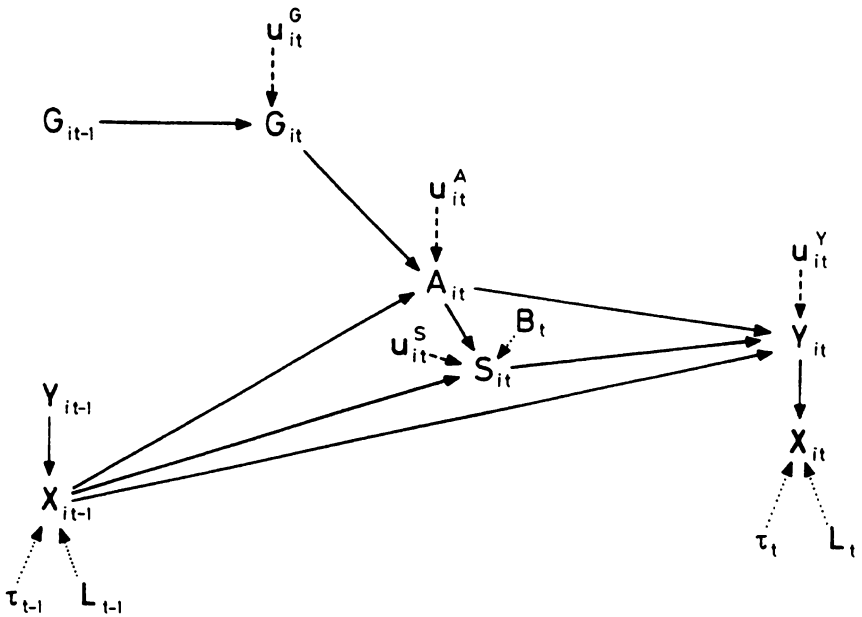


Abbildung 1

Den verfügbaren theoretischen und empirischen Erkenntnissen zufolge hängt der ökonomische Status eines Individuums in erster Linie von drei Faktoren ab: von den Fähigkeiten, vom Familienhintergrund und von der Ausbildung. Die Fähigkeiten hängen ihrerseits wiederum von den Erbanlagen und dem Familienhintergrund ab, während das erzielte Ausbildungsniveau mitbestimmt wird durch die individuellen Fähigkeiten und erneut den Familienhintergrund – in späteren Varianten des Modells dann auch noch durch die staatlichen Bildungsinvestitionen. Die individuellen Erbanlagen sind eine Funktion der elterlichen genetischen Grundausstattung, die ihrerseits vom großelterlichen Datenkranz bestimmt wird. Ferner ist der Familienhintergrund von i seinerseits abhängig von den elterlichen Fähigkeiten, vom elterlichen Bildungsniveau sowie vom elterlichen Familienhintergrund [i.e., $X_{it-1} = X_{it-1}(A_{it-1}, S_{it-1}, X_{it-2})$]. Hier tritt die dynamische Struktur des Modells zutage, die in Abbildung 2 um eine weitere Stufe ergänzt ist.[5]

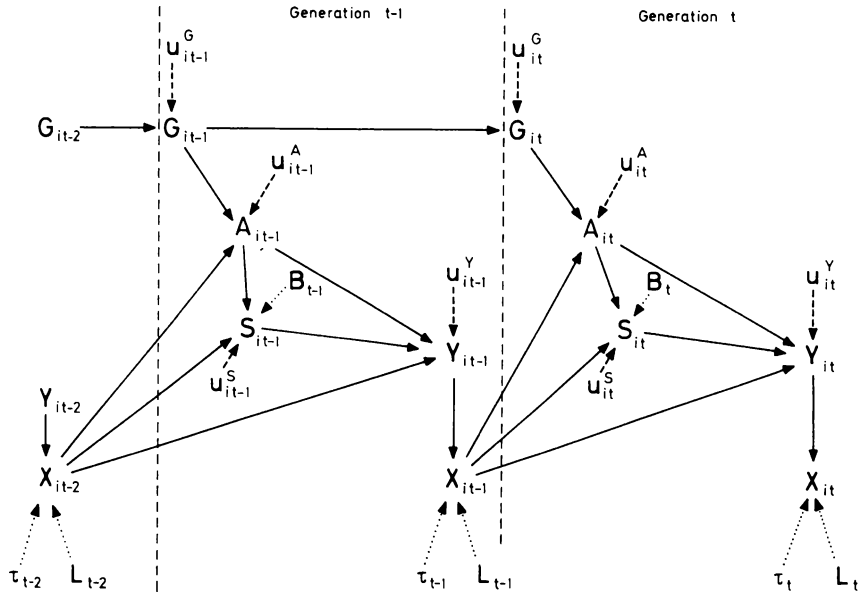


Abbildung 2

Um die langfristigen Gleichgewichtseffekte dieser Struktur untersuchen zu können, werden im folgenden die in den Abbildungen dargestellten direkten und indirekten intergenerationellen Beziehungen auf einfache Weise formalisiert.

---

[5] Dem Leser wird nicht entgangen sein, daß Faktoren der *Nachfrageseite des Arbeitsmarktes* nicht explizit modelliert wurden. Jenseits einer möglichen Rechtfertigung durch die Annahme homogener Effizienzeinheiten der gewählten Indexgrößen sei betont, daß die Nachfrageseite des Arbeitsmarktes nur dann eine Bedeutung für die Entwicklung der intergenerationellen Einkommensmobilität hat, wenn nicht jedes Individuum einer jeden Generation auf dieselben Nachfragecharakteristika trifft. Tatsächlich können aus der Sicht des individuellen Arbeitsanbieters intergenerationelle Nachfrageunterschiede auftreten, etwa als Folge des demographischen Wandels, des technologischen Fortschritts, veränderter rechtlicher und ökonomischer Institutionen oder eines politischen Systemwechsels. Nachfragevariablen dieser Art ließen sich (im Prinzip) über die Gleichung (4) in das spätere Modell einbinden.

Wichtige Transmissionseinflüsse außerhalb der Familie entstehen auch durch sogenannte *‚neighbourhood spillovers'* – ein in den Abbildungen nicht erfaßter Aspekt. Siehe dazu die vorhin zitierten Arbeiten von *Bénabou* und *Durlauf* sowie *Borjas* (1992).

Nicht explizit mit einbezogen sind ferner *Kapital*erbschaften und Kapitaleinkommen. Nach allen vorliegenden Erkenntnissen ist die individuelle *Verdienstkapazität* die Hauptursache für die ökonomische Statusrelation zwischen den Generationen und nicht die Höhe des Kapitals. Auf lange Sicht scheint Kapitaleinkommen eine viel geringere Aufstiegs- und Mobilitätsrolle zu spielen als das Arbeitseinkommen bzw. die Verdienstfähigkeit. Physisches Kapital kann überdies durch eine Erbschaftsteuer wegbesteuert werden, Humankapital dagegen nicht. Gleichwohl wären Sparverhalten und Kapitalvererbung lohnende Modellerweiterungen.

I. Grundmodell

Die strukturelle Ausgangsform der intergenerationellen Grundrelationen lautet:

$$G_{it} = gG_{it-1} + u^G_{it}, \tag{1}$$

$$A_{it} = a_1 G_{it} + a_2 X_{it-1} + u^A_{it}, \tag{2}$$

$$S_{it} = s_1 A_{it} + s_2 X_{it-1} + u^S_{it}, \tag{3}$$

$$Y_{it} = y_1 A_{it} + y_2 S_{it} + y_3 X_{it-1} + u^Y_{it}. \tag{4}$$

Bezeichnung und Interpretation der einzelnen Variablen sind bereits erfolgt. Gleichung 1 weist mit dem empirisch gestützten $0 < g < 1$ übrigens die typische Eigenschaft einer Regression gegen das Mittel auf. Zusammen mit den übrigen drei Gleichungen, die über y_1, y_2 und y_3 die direkten sowie über a_1, a_2, s_1 und s_2 die indirekten Effekte erfassen, resultiert hier ein rekursives System stochastischer linearer Differenzengleichungen, das auf die übliche Art gelöst werden kann – dazu gleich mehr.[6]

Die Rolle des Staates ist zunächst auf eine Umverteilungsbesteuerung beschränkt:

$$X_{it} = (1 - \tau)Y_{it} + L_t, \quad 0 \leq \tau \leq 1, L_t > 0, \tag{5}$$

woraus sich die staatliche Budgetbeschränkung $\tau \mu_{Y_t} = L_t$ mit den bereits diskutierten Politikparametern τ und L sowie dem durchschnittlichen Lebenseinkommen μ_Y ergibt.[7]

Zur Ermittlung der sich im langfristigen Gleichgewicht einstellenden intergenerationellen Beziehungen wird aus (1) – (5) zunächst die reduzierte Form gebildet:

---

[6] Der Grund für die aus (1) – (4) ersichtliche implizite Annahme nicht-überlappender Generationen ist ein technischer: Die später zu bildenden aggregierten Generationen-Momente sind auf diese Weise als Makro-Zeitreihen darstellbar. Würde man überlappende Generationen zugrunde legen (was realistischer wäre, für die Fragestellung des vorliegenden Papiers jedoch ohne Konsequenz ist), so hätten solche Momenten-Zeitpfade explizite Summen über Individuen mit unterschiedlichen Lebenszyklusstufen zur Folge. Es wäre dann unabdingbar, Lebenszykluseffekte (und damit *intra*generationelle Faktoren) in das Modell zu integrieren. Das ist zwar im Prinzip möglich, würde aber geschlossene analytische Lösungen ausschließen.

Daß der obige Ansatz linear in den Mikrovariablen ist, hat übrigens ebenfalls technische Gründe – das Aggregationsproblem und die Momentenableitung wären sonst analytisch nicht zu bewältigen.

[7] Wird die Variable S [vgl. (3) und (4)] in erster Linie als Weiterbildungs- oder Qualifizierungsgröße gedeutet, dann könnte (5) auch als privat organisiertes Finanzierungsverfahren interpretiert werden; τ entspräche dann z. B. einem Kursbeitragssatz.

$$Y_{it} = \alpha G_{it} + \beta X_{it-1} + \varepsilon_{it}, \tag{6}$$

mit:

$$G_{it} = gG_{it-1} + u_{it}^{G}, \quad 0 < g < 1,$$

$$X_{it-1} = (1-\tau)Y_{it-1} + L_{t-1},$$

$$\alpha = a_1(y_1 + s_1 y_2),$$

$$\beta = a_2(y_1 + s_1 y_2) + s_2 y_2 + y_3, \quad 0 < \beta < 1,$$

$$\varepsilon_{it} = (y_1 + s_1 y_2)u_{it}^{A} + y_2 u_{it}^{S} + u_{it}^{Y}.$$

Den Ausgangsrelationen folgend kombinieren sich die direkten und indirekten Effekte, wobei sich g und β als die zentralen intergenerationellen Bindeparameter herauskristallisieren. Um nun zu einem eindeutigen Gleichgewicht zu gelangen, müssen einige Annahmen getroffen werden. Es wird unterstellt, daß die Zufallsbzw. Resteinflüsse u_{it}^{G} und ε_{it} stochastisch unabhängig sind über alle i und t sowie von den jeweiligen Zustandsvariablen – es wird also von einer konstanten und diagonalen Varianz-Kovarianzmatrix ausgegangen. Unterstellt man zudem eine hinreichend große Bevölkerung, so daß die Stichprobenmomente näherungsweise mit den theoretischen Momenten gleichgesetzt werden können, dann konvergiert die Varianz-Kovarianzmatrix $\{X_{it}\}_{it}$ nach Einsetzen von (6) in (5) gegen ein eindeutiges Systemgleichgewicht. Für die Streuung *innerhalb* einer Generation ergibt sich:

$$\sigma_X^2 = \frac{(1-\tau)^2}{1-(1-\tau)^2\beta^2}\left[\alpha^2\sigma_G^2\frac{1+(1-\tau)\beta g}{1-(1-\tau)\beta g} + \sigma_\varepsilon^2\right]; \tag{7}$$

für die Immobilität *zwischen* den Generationen folgt:

$$\rho_{XX_{-1}} = (1-\tau)\beta + \frac{[1-(1-\tau)^2\beta^2]g}{1+(1-\tau)\beta g + \dfrac{1-(1-\tau)\beta g}{\alpha^2}\dfrac{\sigma_\varepsilon^2}{\sigma_G^2}}, \tag{8}$$

worin $\rho_{XX_{-1}} = \operatorname{cov}(X, X_{-1})/\sigma_X^2$ den Autokorrelationskoeffizienten bezeichnet, der sowohl in der theoretischen als auch in der empirischen Literatur zu den Standardmaßen der intergenerationellen Einkommensmobilität zählt. Die auf diese Weise gewonnene Eltern-Kind Korrelation bildet zusammen mit der Bestimmungsgleichung des Steuersatzes τ im Budgetgleichgewicht:

$$\tau = \frac{L}{\mu_Y} = \frac{(1-\beta)L}{\alpha\mu_G + \mu_\varepsilon} = \tau(\underset{-}{\alpha}, \underset{-}{\beta}, \underset{-}{\mu_G}, \underset{-}{\mu_\varepsilon}, \underset{+}{L}), \tag{9}$$

worin μ den Durchschnittswert der durch einen Index angezeigten Variablen markiert, die Grundlage der jetzt möglichen komparativ statischen Untersuchung.[8]

Zunächst erkennt man, daß $\rho_{XX_{-1}}$ mit β steigt:

$$\frac{d\rho_{XX_{-1}}}{d\beta} > 0. \tag{10}$$

Anders ausgedrückt: Geht β zurück, so nimmt die Einkommensmobilität zu – die Autokorrelation ρ mißt gewissermaßen die intergenerationelle Klammer, und je lockerer diese wird (i.e., ρ sinkt), desto höher die Mobilität. Ein Rückgang β's kann durch eine Politik der Chancengleichheit bewirkt werden, die versucht, die speziellen Vorteile, aus einer wohlhabenden Familie zu stammen, sowie die speziellen Nachteile, aus einer armen Familie zu stammen, zu verringern. Denkbare Maßnahmen sind z. B. kompensatorische Vorschulprogramme für die Kinder der Armen sowie Programme gegen Diskriminierung. Eine auf diese Weise erzielte *größere* Chancengleichheit führte also gemäß (10) zu einer *höheren* Einkommensmobilität.

Des weiteren findet man:

$$\frac{d\rho_{XX_{-1}}}{d\alpha} > 0, \quad \frac{d\rho_{XX_{-1}}}{d\sigma_\varepsilon^2} < 0. \tag{11}$$

Eine Umsetzung von Chancengleichheit ist nicht auf das offensichtliche Spektrum der unteren Statusskala beschränkt. Auch eine Beseitigung von Barrieren für die Fähigeren gehört dazu. Auf das Modell bezogen würde sich eine solche Politik in einer Erhöhung von α niederschlagen, was gemäß (11) eine *Abnahme* der Mobilität implizierte. Vergegenwärtigt man sich darüber hinaus, daß es viele Ursachen ungleicher Chancen gibt, die in keiner direkten Beziehung zu genetischen Faktoren und/oder Familienhintergrundsgrößen stehen, so folgt aus dem zweiten Ergebnis in (11) ein weiterer Abwärtstrend der Mobilität. Eine Verringerung jener nicht erfaßten Ursachen würde sich nämlich in einer Minderung der Varianzen von u^A, u^S und u^Y und damit von ε manifestieren. Eine auf diese Weise bewirkte größere Chancengleichheit ließe ρ steigen und somit die Mobilität *sinken*.

Während in (10) eine größere Chancengleichheit die intergenerationelle Statusmobilität zunehmen läßt, ist in (11) das Gegenteil der Fall. Dieses Ambivalenzergebnis ist nicht neu; schon *Conlisk* (1974) hat darauf hingewiesen. Wie kann man sich diesen Wirkungswechsel intuitiv klarmachen? Den direktesten Einblick vermittelt die reduzierte Form (6). Die Koeffizienten α und β markieren dort die systematischen Eltern-Kind Verbindungen. Ein kleineres β verringert die Gleichgewichtskorrelation zwischen dem ökonomischen Status der Eltern und dem ihrer Kinder; die Verzahnung zwischen Y_{it-1} und Y_{it} geht zurück, und die Einkommens-

[8] Anstelle des hier verwendeten aggregierten Maßes wäre auch eine Herleitung der Matrix der Übergangswahrscheinlichkeiten denkbar – ein Weg, der in der empirischen Mobilitätsforschung häufig beschritten wird. Ein solches Vorgehen ist für die Grundlagenzwecke des vorliegenden Papiers indes zu aufwendig und wenig zweckmäßig. Es würde im übrigen eine Präzision suggerieren, die das obige Modell gar nicht haben kann.

mobilität steigt entsprechend an. Ein größeres α erhöht dagegen die Eltern-Kind Korrelation; die intergenerationelle Klammer wird enger, und die Mobilität fällt. Schließlich führt eine Absenkung des sich in der Varianz von ε_{it} niederschlagenden stochastischen Rauschens zu einer Verstärkung der systematischen Eltern-Kind Verbindung, was eine entsprechende Minderung der intergenerationellen Einkommensmobilität zur Folge hat. Je nachdem, durch welchen dieser drei Kanäle sich eine Politik der größeren Chancengleichheit ihren Weg zum Ziel einer offeneren Gesellschaft bahnt, ergeben sich also ganz unterschiedliche Wirkungen. Die meisten Maßnahmen in der sozial- und bildungspolitischen Praxis berühren mehrere dieser Kanäle gleichzeitig, so daß der Nettoeffekt auf die Statusmobilität ex ante offenbleibt. Hier erkennt man eine der Ursachen der in Abschnitt A.II angesprochenen Konfusion der öffentlichen Diskussion zum Thema Chancengleichheit. Was in diesem Kontext übrigens ebenfalls häufig nicht sauber voneinander getrennt wird, sind die beiden gesellschaftlichen Ziele einer geringeren ökonomischen *Ungleichheit* einerseits und einer höheren ökonomischen *Mobilität* andererseits.[9]

Eine der in Abschnitt B erwähnten Thesen lautete, daß eine Besteuerung des ökonomischen Erfolgs die Einkommensmobilität hemmen würde. Was sagt das vorliegende Modell zu dieser These? Durch einen Vergleich der Brutto- und Nettoeinkommensindikatoren läßt sich der Besteuerungseinfluß des Staates sofort ermitteln:

$$\rho_{YY_{-1}} = \rho_{XX_{-1}}\big|_{\tau=L=0} > \rho_{XX_{-1}}. \tag{12}$$

Die Einführung einer Umverteilungssteuer *erhöht* damit die Mobilität. Der Grund dieses zur These gegenteiligen Ergebnisses ist unmittelbar auszumachen: Die in (5) eingeführte Einkommenssteuer verringert das relative Gewicht des Nettolebenseinkommens X_{it-1}. Die Minderung des damit verknüpften Einflusses des Familienhintergrundes schwächt die systematische Eltern-Kind Verbindung über den β-Kanal ab, und dies wiederum läßt die intergenerationelle Mobilität steigen.

Hier sei eine grundsätzliche Bemerkung zur Modellphilosophie eingeschoben. Der obige Ansatz verzichtet ganz bewußt auf die neoklassische Mikrotradition in-

---

[9] Die geschlossenen Lösungen (7) und (8) verdeutlichen explizit, daß Ungleichheit und Mobilität zwei verschiedene Dinge sind. In der Tat offenbart das vorliegende Modell einen potentiellen *Politikkonflikt* zwischen diesen Zielgrößen: Eine Verringerung etwa der Varianz von ε würde, wie gesehen, die intergenerationelle Mobilität senken (ein unerwünschter Effekt) – gleichzeitig jedoch die Streuung der verfügbaren Lebenseinkommen reduzieren (ein erwünschter Effekt, vgl. (7)). Nicht nur können also unterschiedliche Politikmaßnahmen zur Erhöhung der Chancengleichheit unterschiedlich auf die Mobilität wirken [(10) mit $\beta \downarrow$ versus (11) mit $\alpha \uparrow$ und $\sigma_\varepsilon^2 \downarrow$], sondern bestimmte Maßnahmen können auch entgegengerichtete Effekte auf das Mobilitätsziel und das Gleichheitsziel auslösen. Diese Beobachtung eröffnet eine interessante Forschungsperspektive, die jedoch nicht Gegenstand dieses Papiers ist. Siehe dazu u. a. *Piketty* (1995), *Vijverberg* (1996) oder *Rustichini* et al. (1996).

dividuellen Maximierungsverhaltens. Nach meiner Einschätzung stehen methodische Probleme und technischer Aufwand sozioökonomischer Optimierungsansätze im vorliegenden intergenerationellen Kontext in keinem Verhältnis zum potentiellen Erkenntnisgewinn. Der Leser sei in diesem Zusammenhang auf die Auseinandersetzung zwischen *Becker* (1979, 1986) und *Goldberger* (1985, 1989) verwiesen. Methodisch schließt sich der präsentierte Ansatz der Position *Goldbergers* an. Auch aufwendige Maximierungsmodelle laufen letztlich auf eine reduzierte Gleichungsform des Typs (6) hinaus. Explizit eingebundene Optimierungsreaktionen können zwar zu zusätzlichen Interaktionen zwischen den in (6) aufgelisteten Koeffizienten der reduzierten Form führen, doch bleiben diese aufgrund von Identifikationsproblemen meist ohne sattelfeste Implikation.[10] Was etwa die oben hinterfragte These angeht, so mögen die durch eine Besteuerung ausgelösten negativen Anreizeffekte die quantitative Relation (12) abschwächen – das qualitative Ergebnis änderten sie nicht.

II. Integration staatlicher Bildungsinvestitionen

1. „Einheitsschule"

Die Rolle des Staates wird nun auf die explizite Bereitstellung eines öffentlichen Bildungsangebotes ausgeweitet. Der in Abbildung 1 bereits schematisch dargestellte Einfluß der Variablen B, die die staatlichen Bildungsausgaben pro Kopf markiert, soll in der Folge auf zwei verschiedene Weisen modelliert werden. Um die in Abschnitt A.III skizzierte bildungspolitische Diskussion in ihren besonders markanten Positionen abzubilden, werden stilisierte Wesenszüge der beiden Antipoden „Einheitsschule" und „Leistungsschule" in ihren Auswirkungen auf die ökonomische Mobilität einander gegenübergestellt.

In beiden Fällen wird die bisherige Ausgangsgleichung des Bildungsstands (3) um Einflüsse der Schulqualität und Schuleffizienz Q ergänzt, die ihrerseits eine Funktion der staatlichen Bildungsausgaben B sind. Die jeweilige Einbindung erfolgt jedoch auf unterschiedliche Weise. Die bildungspolitischen Ziele der Integration und der Differenzierung werden dadurch gegeneinander abgegrenzt, daß im ersteren Falle der zusätzlich in die S-Gleichung einzufügende staatliche Investitionseffekt nicht an i gekoppelt ist, während im Falle des Differenzierungsziels die Wirkung der staatlichen Bildungsausgaben mit dem individuellen Ausbildungspotential interagiert. Die formale Umsetzung einer möglichst großen Gemeinsamkeit in der Verschiedenheit einerseits und einer Qualifikation und Selektion entsprechend der Ungleichheit in der Begabung und Leistungsmotivation andererseits wird auf den simplen Unterschied zwischen einer additiven und einer multiplikativen Verknüpfung zurückgeführt.

---

[10] Man stelle etwa die Endrelationen in *Becker* und *Tomes* (1979, 1986) denen in *Conlisk* (1974) und *Atkinson* (1980) gegenüber.

Für den stilisierten Fall der Einheitsschule lautet die neue S-Gleichung:

$$S_{it} = s_1 A_{it} + s_2 X_{it-1} + s_3 Q_t + u_{it}^S, \tag{3a}$$
$$Q_t = f(B_t), \quad f' > 0, f'' < 0,$$

worin die Konkavität des Q-Effekts die empirischen Resultate zur Schulqualität widerspiegelt. Da der Staat jetzt nicht mehr nur die Aufgabe hat, ein gesellschaftlich festgelegtes Existenzminimum zu sichern, ist die staatliche Budgetbeschränkung um die öffentlichen Bildungsinvestitionen zu ergänzen: $\tau \mu_{Y_t} = L_t + B_{t+1}$, woraus auch hervorgeht, daß Bildungsausgaben *inter*generationelle Transfers darstellen und somit Steuerzahler der Generation t für die Generation $t+1$ aufkommen. Auf dieser Grundlage läßt sich die veränderte reduzierte Form:

$$Y_{it} = \alpha G_{it} + \beta X_{it-1} + \gamma Q_t + \varepsilon_{it}, \tag{6a}$$

mit:

$$G_{it} = g G_{it-1} + u_{it}^G, \quad 0 < g < 1,$$
$$X_{it-1} = (1-\tau) Y_{it-1} + L_{t-1},$$
$$\alpha = a_1 (y_1 + s_1 y_2),$$
$$\beta = a_2 (y_1 + s_1 y_2) + s_2 y_2 + y_3, \quad 0 < \beta < 1,$$
$$\gamma = s_3 y_2,$$
$$\varepsilon_{it} = (y_1 + s_1 y_2) u_{it}^A + y_2 u_{it}^S + u_{it}^Y,$$

und anschließend der sich im langfristigen Gleichgewicht einstellende Autokorrelationskoeffizient (8) der verfügbaren Lebenseinkommen ermitteln (mit exogen festgelegten $L_t = L$ und $B_t = B$). Unter Beachtung des neuen Budgetgleichgewichts:

$$\tau = \frac{L+B}{\mu_Y} = \frac{(1-\beta)(L+B)}{\alpha \mu_G + \mu_\varepsilon + \gamma Q(B) - \beta B} \tag{9a}$$

gewinnt man aus einer komparativ statischen Analyse die partiellen Effekte:

$$\rho_{XX_{-1}} = \rho_{XX_{-1}} \{ \underset{+}{\alpha}, \underset{+}{\beta}, \underset{-}{\sigma_\varepsilon^2}; \; \underset{-}{\tau}[\underset{-}{\alpha}, \underset{+}{\beta}, \underset{-}{L}, \underset{+}{\gamma}, \underset{+}{Q(B)}, \underset{+}{B}] \}.$$

Der Gesamteffekt der staatlichen Bildungsinvestitionen hängt demnach auf nicht triviale Weise von ihrem Einfluß auf den Steuersatz τ und dessen Rückwirkung auf ρ ab. Aus:

$$\frac{d\rho_{XX_{-1}}}{dB} = \underbrace{\frac{d\rho_{XX_{-1}}}{d\tau}}_{<0} \frac{d\tau}{dB} = \underbrace{\frac{d\rho_{XX_{-1}}}{d\tau}}_{<0} \left(\underbrace{\frac{\partial \tau}{\partial B}}_{>0} + \underbrace{\underbrace{\frac{\partial \tau}{\partial Q}}_{<0} \underbrace{\frac{dQ}{dB}}_{>0}}_{<0} \right)$$

erhält man mit Hilfe von (9a) die Beziehung:

$$\frac{d\tau}{dB} \gtreqless 0 \quad \Longleftrightarrow \quad \alpha\mu_G + \mu_\varepsilon + \beta L \gtreqless \gamma\,[(L+B)Q' - Q].$$

Der Leser sei vor dem nächsten Schritt darauf aufmerksam gemacht, daß eine Erhöhung der staatlichen Bildungsausgaben B im vorliegenden Kontext nicht notwendigerweise eine Erhöhung des Steuersatzes τ implizieren muß. Zwar bedingt eine Anhebung der Bildungsausgaben zunächst eine Anhebung der Staatseinnahmen, doch führt diese öffentliche Investition über (3a) bzw. (6a) auch zu einer Erhöhung der Steuerbemessungsgrundlage. Es ist durchaus vorstellbar, daß dieser Ertragseffekt den anfänglichen Kosteneffekt im langfristigen Gleichgewicht überholt, so daß dort nicht notwendigerweise $d\tau/dB > 0$ gelten muß.

Was folgt nun konkret für den vorliegenden Fall der Einheitsschule? Nach einigen Umformungen läßt sich aus der letzten Beziehung eine hinreichende Bedingung für die Relation $d\tau/dB > 0$ herleiten:

$$\frac{d[\gamma Q(B) - B]}{dB} = \gamma Q' - 1 < 0.$$

$\gamma Q(B)$ markiert den Ertrag, B die Kosten, und die Differenz somit den Pro-Kopf-Nettoertrag der öffentlichen Bildungsinvestitionen. Die Bedingung verlangt mithin, daß der Nettoertrag mit steigenden Bildungsausgaben B zurückgeht. Dieser Ertragsrückgang ist empirisch belegt.[11] Mit $d\tau/dB > 0$ folgt aber unzweideutig:

$$\frac{d\rho_{XX_{-1}}}{dB} < 0. \tag{13}$$

Je *höher* also die staatlichen Bildungsinvestitionen, desto *größer* die ökonomische Mobilität. Dieses Ergebnis bestätigt die entsprechende These aus Abschnitt B.

2. „*Leistungsschule*"

Die nun unterstellte Rückkopplung zwischen individuellem Ausbildungspotential und öffentlicher Bildungsausgabe schlägt sich wie folgt in der S-Gleichung nieder:

$$S_{it} = \left(s_1 A_{it} + s_2 X_{it-1} + u_{it}^S\right) \cdot Q_t. \tag{3b}$$

Jetzt ist der Q-Effekt an i gekoppelt; das individuelle Ausbildungspotential und die öffentlichen Bildungsanstrengungen stehen also nicht wie im Falle der stilisierten Einheitsschule in einem Entweder-Oder Verhältnis, sondern in einer Sowohl-Als

[11] Siehe u. a. *Conlisk* (1984) und *Psacharopoulos* (1987).

Auch Beziehung: Es bedarf sowohl der öffentlichen Investitionen als auch des individuellen Potentials, um einen entsprechend ausdifferenzierten Bildungsstand S zu erzielen. Anders ausgedrückt: Eine gegebene prozentuale Erhöhung der öffentlichen Bildungsinvestitionen führte bei allen Individuen zur selben prozentualen Erhöhung des Bildungsstandes, jedoch erzielten nicht alle Individuen, die denselben öffentlichen Input genießen, auch denselben Bildungsoutput. Von einer gegebenen Schulqualität $Q(B)$ können Individuen mit einem hohen Ausbildungspotential mehr profitieren als solche mit einem niedrigen.

Der Einfluß der staatlichen Bildungsausgaben auf Bildungsstand und Mobilität geht damit über den in Abbildung 1 skizzierten Zusammenhang hinaus. Setzt man (3b) anstelle von (3a) in das Gleichungssystem aus Abschnitt C.II.1. ein, so entpuppen sich α, β und ε in der nun resultierenden reduzierten Form allesamt als Funktionen von B:

(6b) $$Y_{it} = \alpha G_{it} + \beta X_{it-1} + \varepsilon_{it},$$

mit:

$$G_{it} = gG_{it-1} + u_{it}^{G}, \quad 0 < g < 1,$$

$$X_{it-1} = (1-\tau)Y_{it-1} + L_{t-1},$$

$$\alpha = a_1(y_1 + s_1 y_{2Q}) = \alpha(B),$$

$$\beta = a_2(y_1 + s_1 y_{2Q}) + s_2 y_{2Q} + y_3 = \beta(B), \quad 0 < \beta < 1,$$

$$\varepsilon_{it} = (y_1 + s_1 y_{2Q})u_{it}^{A} + y_{2Q}u_{it}^{S} + u_{it}^{Y} = \varepsilon_{it}(B),$$

$$y_{2Q} = y_2 \cdot Q_t = y_2 \cdot f(B_t).$$

Formal erhält man im langfristigen Systemgleichgewicht wieder den Autokorrelationskoeffizienten (8), nun jedoch mit $y_2 = y_{2Q}$. Dies führt eingedenk des Budgetgleichgewichts:

(9b) $$\tau = \frac{L+B}{\mu_Y} = \frac{[1-\beta(B)](L+B)}{\alpha(B)\mu_G + \mu_\varepsilon(B) - \beta(B)B}$$

zu den verkomplizierten partiellen Resultaten:

$$\rho_{XX_{-1}} = \rho_{XX_{-1}}\{\alpha(B), \beta(B), \sigma_\varepsilon^2(B);\ \tau[\alpha(B), \beta(B), L, B]\}.$$
$$\quad ++\ \ ++\ \ -\ \ +\ \ --+\ \ \ +\ \ ++$$

Die Wirkung der öffentlichen Bildungsmaßnahmen auf die intergenerationelle Einkommensmobilität beschränkt sich also nicht auf den mittelbaren Steuereffekt via τ, sondern erfaßt darüber hinaus sowohl die beiden systematischen Bindeparameter α und β als auch die stochastische Variable ε:

$$\frac{d\rho_{XX_{-1}}}{dB} = \underbrace{\underbrace{\frac{\partial \rho_{XX_{-1}}}{\partial \alpha}}_{>0}\underbrace{\frac{d\alpha}{dB}}_{>0}}_{>0} + \underbrace{\underbrace{\frac{\partial \rho_{XX_{-1}}}{\partial \beta}}_{>0}\underbrace{\frac{d\beta}{dB}}_{>0}}_{>0} + \underbrace{\underbrace{\frac{\partial \rho_{XX_{-1}}}{\partial \sigma_\varepsilon^2}}_{<0}\underbrace{\frac{d\sigma_\varepsilon^2}{dB}}_{>0}}_{<0}$$

$$+ \underbrace{\frac{\partial \rho_{XX_{-1}}}{\partial \tau}}_{<0} \overbrace{\left(\underbrace{\underbrace{\frac{\partial \tau}{\partial \alpha}}_{<0}\underbrace{\frac{d\alpha}{dB}}_{>0}}_{<0} + \underbrace{\frac{\partial \tau}{\partial \beta}}_{>0}\underbrace{\frac{d\beta}{dB}}_{>0} + \underbrace{\underbrace{\frac{\partial \tau}{\partial \mu_\varepsilon}}_{<0}\underbrace{\frac{d\mu_\varepsilon}{dB}}_{>0}}_{<0} + \underbrace{\frac{\partial \tau}{\partial B}}_{>0} \right)}^{d\tau/dB}.$$

Für den stilisierten Fall der Leistungsschule bleibt der Gesamteffekt im Gegensatz zum vorangegangenen Fall der Einheitsschule zunächst offen. Wie man jedoch an den angegebenen Vorzeichen ablesen kann, lassen sich unschwer Konstellationen finden, so daß:

$$\frac{d\rho_{XX_{-1}}}{dB} > 0. \tag{14}$$

Im Gegensatz zum Integrationsfall (13) können im Differenzierungsfall (14) staatliche Bildungsinvestitionen somit einen *Rückgang* der ökonomischen Mobilität auslösen. Das Modell liefert damit ein Gegenbeispiel zur zuvor zitierten These, wonach höhere Bildungsausgaben *stets* zu einem Anstieg der intergenerationellen Einkommensmobilität führen würden. Man beachte, daß das Ergebnis (14) auch für den Fall $d\tau/dB > 0$ erreichbar und folglich mit diesem kompatibel ist, was unter der Einheitsschulenspezifikation (3a) noch eindeutig $d\rho_{XX_{-1}}/dB < 0$ impliziert hat.

Was steckt intuitiv hinter dem (potentiellen) Vorzeichenwechsel des B-Effekts auf die Mobilität? Öffentliche Bildungsinvestitionen weisen eine Kostenseite und eine Ertragsseite auf. Die *Kosten* sind gemäß der Budgetrestriktion durch die Einnahmen zu decken, die der Staat mit Hilfe des Steuersystems erzielt; auf der Kostenseite führt eine Bildungsausgabe B zu einem höheren Steuersatz τ und damit zu einer höheren ökonomischen Mobilität [$\rho_{XX_{-1}} \downarrow$, vgl. (12)], ceteris paribus. Die *Ertragsseite* der Bildungsinvestitionen läßt hingegen den Grenzsteuersatz τ im Budgetgleichgewicht sinken, da der staatliche Investitionsinput zu einem höheren Pro-Kopf-Einkommen und damit zu einer höheren Steuergrundlage führt; die Mobilität geht zurück, ceteris paribus [im Falle von (3b) ist es freilich noch komplizierter – dazu gleich mehr]. Der Nettoeffekt auf die Mobilität kann a priori in beide Richtungen gehen. Hier kommt es dann entscheidend darauf an, wie die Ertragsseite der Bildungsinvestitionen strukturiert ist. Genau an dieser Stelle ergeben sich gravierende Unterschiede zwischen (3a) und (3b), die in einer stilisierten Form zwei verschiedene Auffassungen einer Verwirklichung von Chancengleichheit durch Bildungspolitik reflektieren.

Die auf der Ertragsseite via (3b) hinzutretenden Interaktionen prägen den möglichen Ergebniswechsel [(13) versus (14)] auf zwei Ebenen. Zum einen ist die im

Integrationsfalle abgeleitete hinreichende Bedingung für die Relation $d\tau/dB > 0$ im Differenzierungsfalle nicht mehr hinreichend; der Einfluß der öffentlichen Bildungsausgaben sowohl auf den systematischen Erbanlagenparameter α als auch der auf den Mittelwert der Zufalls- und Restfaktoren ε vermag einen Rückgang des Grenzsteuersatzes im langfristigen Systemgleichgewicht zu bewirken. Zum anderen wird die Einkommensmobilität jetzt nicht mehr nur über den Grenzsteuersatz τ beeinflußt, sondern auch über die systematischen Eltern-Kind Klammern α und β, die beide als Folge der staatlichen Bildungsinvestitionen steigen und somit eine zum partiellen Steuereffekt entgegengerichtete Wirkung auf die intergenerationelle Einkommenskorrelation ausüben.

Was die Aufspaltung in eine Einheits- und eine Leistungsschule vor dem Hintergrund des entwickelten Modells verdeutlicht, ist die Abhängigkeit des gesellschaftlichen Ziels einer größeren ökonomischen Mobilität von der Art der ergriffenen Maßnahmen, nicht jedoch von der Einigung auf das grundsätzliche Ziel, mehr Chancengleichheit verwirklichen zu wollen. Gemäß (14) ist das mit Chancengleichheitsabsichten verfolgte bildungspolitische Konzept der Leistungsschule nicht notwendigerweise vereinbar mit dem gesellschaftlichen Ziel einer höheren intergenerationellen Statusmobilität oder einer offeneren Gesellschaft. Dies stellt die häufige Gleichsetzung der Begriffe Chancengleichheit und Mobilität in der Bildungspolitik abermals in Frage.

Literatur

Atkinson, A.B. (1979): „Intergenerational Income Mobility"; IHS-Journal, 3, 61 - 73.

– (1980): „Income Distribution and Inequality of Opportunity"; IHS-Journal, 4, 65 - 80.

– (1981): „On Intergenerational Income Mobility in Britain"; Journal of Post Keynesian Economics, 3, 194 - 218.

Becker, G.S. / *Tomes,* N. (1979): „An Equilibrium Theory of the Distribution of Income and Intergenerational Mobility"; Journal of Political Economy, 87, 1153 - 1189.

– (1986): „Human Capital and the Rise and Fall of Families"; Journal of Labor Economics, 4, S1 - S39.

Bénabou, R. (1996a): „Heterogeneity, Stratification, and Growth: Macroeconomic Implications of Community Structure and School Finance"; American Economic Review, 86, 584 - 609.

– (1996b): „Equity and Efficiency in Human Capital Investment: The Local Connection"; Review of Economic Studies, 63, 237 - 264.

– (1996c): „Unequal Societies"; CEPR Discussion Paper No. 1419.

Björklund, A. / *Jäntti,* M. (1993): „Intergenerational Income Mobility in Sweden Compared to the United States"; Swedish Institute for Social Research, Stockholm.

Borjas, G.J. (1992): „Ethnic Capital and Intergenerational Mobility"; Quarterly Journal of Economics, 107, 124 - 150.

Bowles, S. (1973): „Understanding Unequal Economic Opportunity"; American Economic Review, P. & P., 63, 346 - 356.

Conlisk, J. (1974): „Can Equalization of Opportunity Reduce Social Mobility?"; American Economic Review, 64, 80 - 90.

– (1984): „Four Invalid Propositions About Equality, Efficiency, and Intergenerational Transfers Through Schooling"; Journal of Human Resources, 19, 3 - 21.

Corak, M. / *Heisz,* A. (1996): „The Intergenerational Income Mobility of Canadian Men"; Statistics Canada, Analytical Studies Branch Research Paper No. 89.

Durlauf, S.N. (1994): „Spillovers, Stratification, and Inequality"; European Economic Review, 38, 836 - 845.

– (1996): „A Theory of Persistent Income Inequality"; Journal of Economic Growth, 1, 71 - 93.

Erikson, R. / *Goldthorpe,* J.H. (1992): The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies; Oxford.

Gaer, D. van de (1994): „Evaluating Inequality of Opportunity and Intergenerational Mobility"; Katholieke Universiteit Leuven, Public Economics Research Paper No. 39.

Goldberger, A.S. (1979): „Heritability"; Economica, 46, 327 - 347.

– (1985): „Modelling the Economic Family"; Woytinsky Lecture; Ann Arbor: Institute of Public Administration, University of Michigan.

– (1989): „Economic and Mechanical Models of Intergenerational Transmission"; American Economic Review, 79, 504 - 513.

Herrnstein, R.J. (1973): IQ in the Meritocracy; Boston.

Herrnstein, R.J. / *Murray,* C. (1994): The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life; New York.

Knight, F.H. (1947): Freedom and Reform; New York.

Meade, J.E. (1973): „The Inheritance of Inequalities"; Proceedings of the British Academy, 59, 355 - 381.

– (1976): The Just Economy; London: George Allen & Unwin.

Nozick, R. (1974): Anarchy, State, and Utopia; Oxford: Basil Blackwell.

Okun, A.M. (1975): Equality and Efficiency: The Big Tradeoff; Washington, DC: The Brookings Institution.

Peters, H.E. (1992): „Patterns of Intergenerational Mobility in Income and Earnings"; Review of Economics and Statistics, 74, 456 - 466.

Piketty, T. (1995): „Social Mobility and Redistributive Politics"; Quarterly Journal of Economics, 110, 551 - 584.

Plamenatz, J.P. (1957): „Equality of Opportunity"; in: Bryson, L., ed.: Aspects of Human Equality; New York.

Psacharopoulos, G., ed. (1987): Economics of Education: Research and Studies; Oxford.

Rawls, J. (1971): A Theory of Justice; Oxford: Oxford University Press.

Rustichini, A. / *Ichino,* A. / *Checchi,* D. (1996): „More Equal But Less Mobile? Education Financing and Intergenerational Mobility in Italy and the United States"; CEPR Discussion Paper No. 1496.

Schumpeter, J.A. (1951): Imperialism and Social Classes; New York.

Siebert, W.S. (1989): „Inequality of Opportunity: An Analysis Based on the Microeconomics of the Family"; in: Drago, R., und Perlman, R., eds.: Microeconomic Issues in Labour Economics; New York; 177 - 197.

Solon, G. (1992): „Intergenerational Income Mobility in the United States"; American Economic Review, 82, 393 - 408.

Taubman, P. (1978): Income Distribution and Redistribution; Reading, Mass.

Tawney, R.H. (1931/1964): Equality, fourth edition; London: George Allen & Unwin.

Vijverberg, C.-P. (1996): „Macroeconomic Conditions, Class Mobility, and Inequality"; Journal of Macroeconomics, 18, 315 - 340.

Zimmerman, D.J. (1992): „Regression Toward Mediocrity in Economic Stature"; American Economic Review, 82, 409 - 429.