

Heike Solga



Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft

Die Erwerbschancen gering
qualifizierter Personen aus soziologischer
und ökonomischer Perspektive

Verlag Barbara Budrich



Heike Solga
Ohne Abschluss
in die Bildungsgesellschaft

Heike Solga

Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft

Die Erwerbschancen
gering qualifizierter Personen
aus soziologischer und ökonomischer
Perspektive

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Farmington Hills, MI 2005

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender
Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und
Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich

Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (http://dx.doi.org/10.3224/9_10.3224/93809407)
Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-938094-07-5
DOI 10.3224/93809407

Satz: Technische Medien- und Grafikdienste des Max-Planck-Instituts
für Bildungsforschung, Berlin
Umschlaggestaltung: disegno, Wuppertal – www.disenjo.de

Inhaltsverzeichnis

Vortwort	15
1	Einleitung: Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen – Die Soziologisierung eines ökonomisierten „Randproblems“ 17
Teil I:	Einführung: Der Bildungswettbewerb und das untere Ende der Bildungshierarchie 27
2	Bildungsgesellschaft und Meritokratie 28
2.1	Die meritokratische Leitfigur sozialer Ungleichheit in Bildungsgesellschaften 34
2.2	Die Loyalität der Zertifikatslosen 42
2.3	Die akademische Bildungsstory als kulturelles Element der Bildungsgesellschaft 48
3	„Dunkelgrau in allen Theorien“ – Einführung in die sozialen Mechanismen der Benachteiligung gering qualifizierter Personen 52
Teil II:	Ökonomische Betrachtungsweise – Bildung als individuelles Qualifikationsmerkmal in der Arbeitsmarktkonkurrenz 59
4	Die Inzidenz eines generellen Wettbewerbsnachteils gering qualifizierter Personen: Von der Humankapitaltheorie zum informierten Vakanzkettenmodell 61
4.1	Start: Humankapitaltheorie 61
4.2	Zwischenstufe: <i>Signaling</i> -Theorie 64
4.3	Integration der Nachfrageseite: Das <i>Job-Competition</i> -Modell 72
4.4	Nicht nur Personen, sondern Arbeitsplätze: Segmentations-theorien 78

4.5	Die Synthese: Das informierte Vakanzkettenmodell	87
4.6	Zwischenfazit	92
5	Ökonomische Erklärung für die historische Verschlechterung der Arbeitsmarktchancen von gering Qualifizierten: <i>Verdrängung</i> und <i>Diskreditierung</i>	94
5.1	Bildungsexpansion, Globalisierung, Flexibilisierung und IT-Revolution – Veränderte Rahmenbedingungen der Beschäftigung von gering Qualifizierten	94
5.2	Verdrängung und Diskreditierung – Zwei komplementäre Erklärungsbeiträge	102
5.2.1	Verdrängungsthese	102
5.2.2	Diskreditierungsthese	108
5.2.3	Die Absorptionsthese – Keine Erklärung für die Arbeitsmarkt- probleme von gering qualifizierten Personen	112
5.3	Zusammenfassung: Die historisch und intragenerational zunehmende Benachteiligung von gering Qualifizierten aus ökonomischer Perspektive	112
5.4	Nachtrag: Gering Qualifizierte als eine „alternde Bildungs- kategorie“	114
6	„Asoziale Transaktionen“ – Das Ausblenden sozialer Strukturen bei der Erklärung von Arbeitsmarktungleichheiten	119
Teil III: Soziologische Perspektive – Bildung als soziale Struktur- kategorie von Erwerbs- und Lebenschancen		127
7	Sozialstrukturelle Ursachen der Arbeitsmarktinferiorität gering Qualifizierter – Kategoriale Grenzziehungen und institutionalisierte Identitäten	131
7.1	Kategoriale Opportunitätsstrukturen – Die Benachteiligung gering qualifizierter Personen als Konsequenz sozial stratifi- zierter Netzwerke und Erfahrungsumwelten	134
7.1.1	Herkunftskategoriale Grenzziehungen im Bildungssystem	137
7.1.2	Bildungskategoriale Grenzziehungen auf dem Arbeitsmarkt	144
7.2	„Geringe Bildung“ als institutionelle Identitätsbeschädigung	155
7.2.1	„Abkühlende“ Bildungslaufbahnen, Identitätszuschreibungen und Identitätsmanagement	156
7.2.2	Spannungsmanagement und Arbeitsmarktverhalten	168
7.3	Zwischenfazit: Gering Qualifizierte aus der Sicht ihrer Lebensverläufe	170

8	Die historische Radikalisierung der Benachteiligung von gering Qualifizierten auf dem Arbeitsmarkt	176
8.1	„Soziale Verarmung“ – Abnehmende soziale Ressourcen gering qualifizierter Personen	184
8.2	„Achtung: Stigmatisierungsgefahr!“ – Normalisierungspflichten und ihre Arbeitsmarktkonsequenzen	189
9	Institutionelle Stigmatisierungsgefahren für Jugendliche ohne Schulabschluss in Westdeutschland	203
10	Der soziologische Erklärungsbeitrag – Notwendig, aber nicht hinreichend	219
Teil IV: <i>De-Feminisierung und Ethnisierung von geringer Bildung – Die Inter- und Intrakohortenvarianz des Arbeitsmarktschicksals gering qualifizierter Personen</i>		
11	Die „Abwanderung“ von Frauen aus der Gruppe gering qualifizierter Personen	241
11.1	Interkohortenvarianz in der Geschlechterverteilung – Ein demografischer Erklärungsbeitrag	243
11.2	Erklärungen für die historischen Trends einer zunehmenden Arbeitsmarktbenachteiligung gering qualifizierter Männer und Frauen	253
12	Das „Zurückbleiben“ von Angehörigen ethnischer Minderheiten in der Gruppe gering qualifizierter Personen	260
12.1	Begriffsbestimmung	261
12.2	Ethnische Minderheiten – Demografische Veränderungen der Gruppe gering qualifizierter Personen in Deutschland	263
12.3	Erklärungen für die zunehmende Arbeitsmarktbenachteiligung gering qualifizierter Personen aus ethnischen Minderheiten . . .	278
12.4	Zusammenfassung: De-Feminisierung und Ethnisierung von geringer Bildung	292
13	Der Beitrag zur akademischen Bildungsstory – Zusammenfassung, Ausblick und politische Einsichten	295
Anhang:	Verwendete Daten der Lebensverlaufsstudien des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung	315
	Literaturverzeichnis	319

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 4.1:	Ökonomische Theorien und ihr Erklärungsbeitrag für die vergleichsweise schlechten Arbeitsmarktchancen von gering qualifizierten Personen	93
Tabelle 5.1:	Anteil junger und älterer Personen in verschiedenen Bildungsgruppen, Deutschland, 1996	116
Tabelle 5.2:	Wiederbeschäftigungsquote nach Arbeitslosigkeit in Abhängigkeit von Alter und Ausbildungsniveau, Deutschland, 1997	117
Tabelle 10.1:	Definition der unabhängigen sozioökonomischen Variablen	227
Tabelle 10.2:	Berufliche Platzierung beim Berufseinstieg nach Qualifikationsniveau	231
Tabelle 10.3:	Logistische Regression zum Risiko der Beschäftigung auf einem Einfacharbeitsplatz mit Unterscheidung der Ausbildungslosen nach ihrem Schulabschluss	233
Tabelle 10.4:	Logistische Regression zum Risiko der Beschäftigung auf einem Einfacharbeitsplatz mit Unterscheidung der Ausbildungslosen nach Ausbildungsversuch	234
Tabelle 10.5:	Logistische Regressionen zum Vergleich der sozialen Zusammensetzung der Gruppe der Ausbildungslosen in den drei jüngeren Kohorten mit der Kohorte 1930	237
Tabelle 10.6:	Varianz im Risiko der Beschäftigung auf einem Einfacharbeitsplatz in der ersten Berufstätigkeit nach sozialer Herkunft <i>gering qualifizierter Personen</i>	240

Tabelle 11.1: Übersicht über die Arbeitsmarktbenachteiligung gering qualifizierter Männer und Frauen im internationalen Vergleich, 1998	252
Tabelle 12.1: Arbeitslosenquoten ausländischer Arbeitnehmer nach Herkunftsland, Westdeutschland, 1979, 1984 und 1998	266
Tabelle 12.2: Anteil der ausländischen Schulentlassenen aus allgemein bildenden Schulen an den Schulabschlussgruppen, Westdeutschland, 1983 und 1998	268
Tabelle 12.3: Erwerbstätige nach der Stellung im Beruf, 1950 bis 2000, Deutschland	286

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1.1:	Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten und die relative Benachteiligung ausbildungsloser Personen, Westdeutschland, 1975 bis 2000	20
Abbildung 1.2:	Relatives Arbeitslosigkeitsrisiko gering qualifizierter 25- bis 29-Jähriger (ISCED 0/1/2) im international Vergleich, 1998	22
Abbildung 2.1:	Die Bildungsgesellschaft – Eine grafische Begriffsbestimmung	33
Abbildung 5.1:	Arbeitslosenquoten in Deutschland, 1948 bis 1998	95
Abbildung 7.1:	Bildungszertifikate als relationales Merkmal	175
Abbildung 8.1:	Anteil der 16- bis 24-Jährigen, die als <i>dropouts</i> die Schule ohne <i>high-school degree</i> verlassen haben, USA, 1972 bis 1999	178
Abbildung 8.2:	Schulentlassene aus allgemein bildenden Schulen nach Abschlussart, Westdeutschland, 1965 bis 1998	178
Abbildung 8.3:	Relativer Schulbesuch der 13-Jährigen nach Schulart, Westdeutschland, 1952 bis 1998	179
Abbildung 8.4:	Anteil der jungen Erwachsenen (westdeutscher Herkunft) ohne Ausbildungsabschluss bis zum 25. Lebensjahr	180
Abbildung 9.1:	Mediane des Alters beim Verlassen der allgemein bildenden Schule	206
Abbildung 9.2:	Anteil der Jugendlichen ohne Schulabschluss mit einem Wechsel ins berufliche Bildungssystem	208

Abbildung 9.3:	Anteil der Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung bis zum 25. Lebensjahr nach erreichtem Schulabschluss	212
Abbildung 9.4:	Mediane des Alters bei der ersten (mindestens sechsmonatigen) Erwerbstätigkeit	215
Abbildung 9.5:	Anteil der Personen mit und ohne Hauptschulabschluss, die zwischen ihrem Schulende und dem 25. Lebensjahr <i>weniger als zwei Jahre erwerbstätig waren</i>	216
Abbildung 10.1:	Qualifikationsniveau zum 25. Lebensjahr	229
Abbildung 10.2:	Zusammensetzung der Ausbildungslosen nach ihrem erreichten Schulabschluss beim Verlassen der Schule	229
Abbildung 10.3:	Ausbildungslose mit Ausbildungsversuch	230
Abbildung 11.1:	Anteil der Frauen und Männer, die am Ende ihrer Schulzeit eine Hauptschule besuchten	244
Abbildung 11.2:	Geschlechterzusammensetzung der Gruppe gering qualifizierter Personen – <i>Kriterium: nur maximal ein Volks- bzw. Hauptschulabschluss</i> (beim Verlassen der Schule)	245
Abbildung 11.3:	Geschlechterzusammensetzung der Gruppe gering qualifizierter Personen – <i>Kriterium: ohne abgeschlossene Berufsausbildung bis zum 25. Lebensjahr</i>	246
Abbildung 11.4:	Arbeitslosenquoten und relative Arbeitsmarktbenachteiligung gering qualifizierter Männer und Frauen, Westdeutschland, 1975 bis 1997	247
Abbildung 11.5:	Geschlechterdifferenz 25- bis 64-Jähriger in der Erwerbsbeteiligung nach Qualifikationsniveau, absolute Prozentdifferenz der Erwerbsquoten, 1998	250
Abbildung 11.6:	Geschlechterdifferenz 25- bis 34-Jähriger in den Erwerbstätigenquoten bei gleicher Qualifikation, relative Benachteiligung, 1998	251
Abbildung 11.7:	Anteil der Bevölkerung westlicher Industrienationen ohne höheren Sekundarschulabschluss (ISCED 0/1/2), 2001	255
Abbildung 12.1:	Anteil der 25- bis 34-jährigen Personen nichtdeutscher Herkunft an den ausgewiesenen Ausbildungsgruppen, Westdeutschland, 1984 und 1998	269
Abbildung 12.2:	Anteil der 25- bis 34-jährigen Personen nichtdeutscher Herkunft an den ausgewiesenen Ausbildungsgruppen nach Herkunftsland, Westdeutschland, 1984 und 1998	270

Abbildung 12.3: Anteil der 25- bis 34-jährigen Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung innerhalb der Herkunftslandgruppe, Westdeutschland, 1984 und 1998	271
Abbildung 12.4: Ausländische und deutsche Schulentlassene aus allgemein bildenden Schulen nach Abschlussarten, Westdeutschland, 1983 und 1998	273
Abbildung 12.5: Anteil der Ausländern und ihr relatives Arbeitslosigkeitsrisiko gegenüber Staatsangehörigen in EU-Ländern, 1983 und 2000	276
Abbildung 12.6: Anteil gering qualifizierter Personen (ISCED 0/1/2) nach Staatszugehörigkeit, 1995	278

Vorwort

Das vorliegende Buch entstand im Rahmen der Selbstständigen Nachwuchsgruppe „Ausbildungslosigkeit: Bedingungen und Folgen mangelnder Berufsausbildung“ am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, dessen Leiterin ich von 1999 bis 2004 gewesen bin. Während meiner Arbeit an diesem Buch wurde mir umfangreiche Hilfe und Unterstützung unterschiedlichster Art zuteil.

Mein besonderer Dank gilt Justin Powell, Sandra Wagner und Lisa Pfahl, die mich als DoktorandInnen in der Nachwuchsgruppe mit ihren theoretischen Ideen, ihrem Elan und ihrem *Commitment* für die Arbeit in unserer Gruppe immer wieder intellektuell herausgefordert und mir in praktischen Dingen stets zur Seite gestanden haben.

Wichtige theoretische und empirische Impulse sowie vielfältige Unterstützung für meine Forschung erhielt ich von meinem langjährigen Mentor Karl Ulrich Mayer, der mir stets ein kritischer und interessierter Gesprächspartner gewesen ist und hoffentlich auch weiterhin bleiben wird. Dafür möchte ich mich an dieser Stelle ganz herzlich bedanken. Vielfältige Ideen dieses Buches beruhen zudem auf intensiven Diskussionen mit Aage Sørensen, die wir während seiner Aufenthalte in Berlin und meines Forschungsaufenthalts in Harvard führten und die wir leider aufgrund seines zu frühen Todes viel zu früh beenden mussten.

Für ihre hilfreichen Diskussionen und Kommentare möchte ich mich ebenfalls bei meinen Kollegen und Kolleginnen aus dem Forschungsbereich „Bildung, Arbeit und gesellschaftliche Entwicklung“, insbesondere bei Martin Diewald, Anne Goedicke und Heike Trappe bedanken. Für die kompetente und intensive Hilfe bei der Datenaufbereitung bedanke ich mich sehr bei den studentischen Mitarbeitern unserer Gruppe Dietmar Hobler und Kai Maaz. Dem Redakteur Jürgen Baumgarten sowie Marianne Hauser von den Technischen Medien- und Grafikdiensten des Instituts sei für die technische Fertigstellung des Buchmanuskripts gedankt.

Sowohl inhaltliche als auch moralische Unterstützung erhielt ich von meiner langjährigen Freundin Sabine Schenk, die mich als kritische Leserin des ersten Entwurfs dieses Buches mit zahlreichen Anregungen zu sicherlich „zielführenden“ Verbesserungen motiviert hat.

Last but not least gilt mein herzlichster Dank Christoph Scherrer, der mich bei der Arbeit an diesem Buch liebevoll unterstützt und begleitet hat – obgleich er das Versprechen der kulinarischen Buchbetreuung aufgrund seines Pendelns nur sporadisch einhalten konnte. Dies ausgiebig nachzuholen, ist nun einer der Pläne für das „Leben nach dem Buch“.

Berlin, Dezember 2004

Heike Solga

1 Einleitung: Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen – Die Soziologisierung eines ökonomisierten „Randproblems“

Die unterlassene Ausbildung der Denkkraft in der Jugend rächt sich in der ganzen übrigen Lebenszeit. (Rousseau, 1762, Emil oder Über die Erziehung, Bd. 1., S. 185)

Auf Armin Pongs Frage *In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?* antwortete Karl Ulrich Mayer mit: Wir leben in einer *Bildungsgesellschaft*, denn „Bildung wird das alles bestimmende Thema des 21. Jahrhunderts sein“ (Mayer, 2000b, S. 197). Die Ergebnisse der PISA-2000-Studie lagen zu diesem Zeitpunkt noch nicht vor. Nein, seine Antwort bezog sich nicht auf die Diskussion über das schlechte Abschneiden des deutschen Bildungssystems im internationalen Schulleistungsvergleich, sondern auf die zunehmende Bedeutung von Bildung und Ausbildung für die langfristigen Lebenschancen der Mitglieder in unserer Gesellschaft (vgl. auch Mayer, 2000a). Es gehört beinahe schon zu den Volksweisheiten, dass das Bildungssystem in modernen Gesellschaften als eine wichtige – wenn nicht gar als die wichtigste (Freeman, 1999, S. 18) – *Gatekeeping*-Institution und Verteilungsinstanz für soziale und berufliche Positionen fungiert. Schul- und Ausbildungslaufbahnen mit ihren jeweils spezifischen Übergängen und Abschlüssen bestimmen maßgeblich die späteren beruflichen Karrierewege und Arbeitsmarktchancen.

Doch was ist es, das Bildung und ihre Zertifikate auf dem Arbeitsmarkt heute so wichtig werden lässt? Sind es: (i) die *formalen* Aspekte von Bildungszertifikaten (wie z.B. ihr *Signalwert* auf dem Arbeitsmarkt und ihre Kompetenzausweisung); (ii) sind es ihre *informellen* Aspekte (da sie soziale Gruppenzugehörigkeiten definieren); oder (iii) sind es ihre *identitätsstiftenden* Aspekte (da sie spezifische Fremd- und Selbsttypisierungen von Angehörigen unterschiedlicher Bildungsgruppen in Gang setzen)?

Die Beantwortung dieser Frage ist der zentrale *Gegenstand dieses Buches*. Die Suche nach der Antwort bzw. den Antworten wird jedoch aus einer Perspektive erfolgen, die in der Literatur nur selten zu finden ist – nämlich aus der Perspektive *gering qualifizierter Personen*, also jener Personen, die über kein Bildungszertifikat verfügen oder nur einen Bildungsabschluss besitzen, der nicht dem gesellschaftlichen Mindeststandard genügt.

Nicht nur in der Politik, auch in der sozialwissenschaftlichen Forschung wurden gering qualifizierte Personen lange Zeit „vergessen“. Die Bildungsexpansion der letzten 50 Jahre wurde fast ausschließlich mit dem *Blick nach oben* betrachtet. Untersucht und diskutiert wurde, ob eine Chancengleichheit beim Zugang zu höherer Bildung (zum Abitur und zur Hochschule) hergestellt werden konnte und ob damit der „Aufstieg durch Bildung“ gelang (vgl. die Zusammenfassung von Müller, 1998). Bildungs-, beschäftigungs- und sozialpolitisch zumindest ebenso wichtig sind Antworten auf die Fragen, wer *nicht* mithalten konnte im Bildungswettlauf und welche soziale Position diese Personen in der heutigen Bildungsgesellschaft einnehmen (können)¹. Wieso?

Die Existenz der sozialen Gruppe *gering qualifizierter* Personen ist genuines Produkt der Bildungsexpansion des letzten Jahrhunderts und ihrer sozialstrukturellen sowie wirtschaftlichen Konsequenzen. Die steigende Bedeutung von Bildung sowie die deutliche Zunahme der Bildungsbeteiligung der Bevölkerung haben zum einen überhaupt erst ihre Definition und Sichtbarkeit hervorgebracht, zum anderen aber auch eine veränderte gesellschaftliche Stellung von Personen mit geringer Bildung hervorgerufen. Bei ihnen – den gering qualifizierten Personen – kumulieren als „Verlierer des Bildungswettlaufs“ heute die Beschäftigungsprobleme (vgl. Heid, 1988). Sie sind nun in einer Zeit *gering qualifiziert*, in der es fast allen anderen gelingt, am Bildungswettlauf und -wettbewerb teilzunehmen. Die anderen sind mit dem Fahrstuhl eine Etage höher gefahren, sie aber sind in ihrem Stockwerk *geblieben* – um, qualitativ abgewandelt, eine Metapher von Beck (1985) zu verwenden.

Sie sind heute Kumulationspunkt vielfältiger sozialer Ungleichheiten. Unter ihnen befinden sich vermehrt: Langzeitarbeitslose oder in der neuen Terminologie „Überflüssige“ (Bude, 1998; Castel, 1996; Solga, 2002a), Sozial- und Einkommenschwache als zu „aktivierende“ Gesellschaftsmitglieder, Migrant*innen, Aussiedler und Asylbewerber, behinderte Menschen sowie Jugendliche, die über „Maßnahmen“ auf den Weg der gesellschaftlich definierten Normalität zu bringen sind. So ist zum Beispiel die Armutsquote von Personen ohne Schulabschluss mit 13,5 Prozent deutlich höher als die von (Fach-)Hochschulabsolventen (2,4%) (Datenreport, 2000, S. 588). Sozialwissenschaftlich eröffnet die Betrachtung gering qualifizierter Personen damit zugleich wichtige allgemeine Erkenntnismöglichkeiten, denn bei ihnen (und ihren fehlenden Zertifikaten) sollten sich die Funktionen, die Zertifikate erfüllen, besonders deutlich zeigen (Blossfeld, 1983, S. 223).

1 In Deutschland verlässt heute jeder zehnte Schulabgänger/jede zehnte Schulabgängerin die Schule ohne einen Hauptschulabschluss. Darüber hinaus sind mehr als eine Million junge Erwachsene bzw. rund 15 Prozent der 20- bis 29-Jährigen ohne abgeschlossene Berufsausbildung (BIBB/EMNID, 1999).

In der politischen Diskussion begegnen uns heute *drei Interpretationsmuster* für die Beschäftigungsprobleme gering qualifizierter Personen (Osterman, 1993, S. 115):

- (a) Es handele sich um ein *Motivationsproblem* dieser Personen, das heißt, sie wollen nicht arbeiten.
- (b) Es handele sich um ein *Kompetenzproblem*, das heißt, sie seien aus Kompetenzgründen „nicht beschäftigungsfähig“.
- (c) Es handele sich um ein reines *Nachfrageproblem*, da es zu wenig niedrig qualifizierte Jobs gibt.

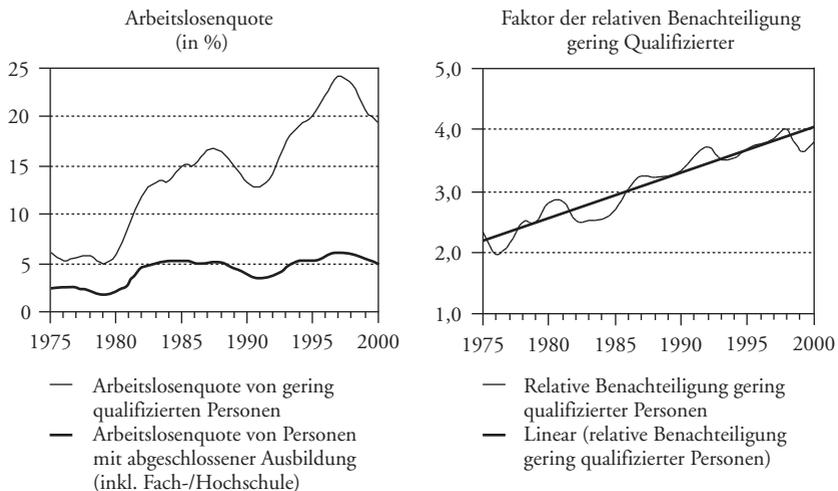
Diese Positionen scheinen gesichert und argumentativ ausgereizt zu sein. Leider muss jedoch festgestellt werden, dass sie nur begrenzt auf systematischen und die Komplexität geringer Bildung berücksichtigenden Analysen basieren. Bisher gibt es nur sehr wenige systematische Untersuchungen zu den Bildungsbiografien und Erwerbsverläufen gering qualifizierter Personen. Ausnahmen sind die frühe empirische Untersuchung zu *Jugendlichen ohne Berufsausbildung* von Schweikert und seinen Kollegen und Kolleginnen (1976) sowie die „Nachfolgestudie“ des Bundesinstituts für Berufsbildung im Jahr 1998 (BIBB/EMNID, 1999), die Studien zu Teilnehmern und Teilnehmerinnen an verschiedenen Projekten der Jugendhilfe, durchgeführt vom Deutschen Jugendinstitut (z.B. von Lex, 1997), und Untersuchungen im Rahmen des Bremer Sonderforschungsbereichs 186 „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“ (z.B. im Teilprojekt von Schumann zu Lebenschancen, Berufswegen und Delinquenz von Haupt- und Sonderschulabsolventen und -absolventinnen). Es gibt weitere Studien zu „benachteiligten Jugendlichen“ (z.B. Stauber & Walther, 1999, 2000). In diesen Studien wurde der Zusammenhang von Bildung und Beschäftigung jedoch nicht systematisch bearbeitet.

Als Desiderat der bisherigen Forschung kann gelten, dass sie zumeist nur *einzelne* Statuspassagen der Bildungs- und Berufsbiografien gering qualifizierter Personen untersucht haben, das heißt entweder ihre soziale Herkunft, ihre Schulbiografie, ihr Scheitern beim Übergang in eine reguläre Ausbildung oder ihren Berufseinstieg. Zudem handelt es sich bei diesen Studien um historische *Momentaufnahmen*, das heißt um Querschnittsuntersuchungen. Eine systematische theoretische und empirische Analyse der historischen Veränderungen in den Biografien gering qualifizierter Personen sowie der langfristigen Konsequenzen eines geringen Bildungserfolgs (im Kindes- bis zum jungen Erwachsenenalter) im Lebens- und Erwerbsverlauf steht daher noch aus.

Und noch ein weiteres Desiderat bezüglich der Forschung zum Zusammenhang von (geringer) Bildung und Beschäftigung ist zu verzeichnen: Die Arbeitsmarktsoziologie hat dieses Forschungsfeld fast vollständig, wenn auch nicht den ÖkonomInnen, so doch den ökonomischen Theorien – wie der Humankapitaltheorie, der *Signaling*-Theorie oder dem *Job-Competition*-Modell – überlassen.

Die *soziologische* Arbeitsmarktforschung hat damit eine starke Ökonomisierung erfahren – allerdings ohne den damit verbundenen Erkenntnisverlust zu reflektieren. Von daher verwundert es nicht, dass in der ökonomischen und soziologischen Arbeitsmarktforschung zu gering qualifizierten Personen das gleiche dominante Erklärungsmuster zu finden ist: Die empirische Beobachtung, dass gering qualifizierte Personen seit den Rezessionen ab Mitte der 1970er Jahre in vielen westlichen Ländern überproportional von (Langzeit-)Arbeitslosigkeit betroffen sind und ihnen, wenn überhaupt, nur noch eine Beschäftigung auf Einfacharbeitsplätzen gelang bzw. gelingt, wird mit der so genannten *Verdrängungsthese* erklärt. Als Ursache der historischen Verschlechterung der Erwerbschancen gering qualifizierter Personen wird ein verstärkter Verdrängungswettbewerb auf dem Arbeitsmarkt von oben nach unten verantwortlich gemacht. Infolge einer *Kapazitätsdiskrepanz* zwischen Qualifikationsangebot und -nachfrage werden – so die These – gering qualifizierte Personen von höher qualifizierten Personen von ihren angestammten Arbeitsplätzen, wenn nicht gar vom Arbeitsmarkt überhaupt *verdrängt* (siehe ausführlicher in Abschnitt 5.2). Das Ergebnis dieses Verdrängungswettbewerbs ist

Abbildung 1.1: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten und die relative Benachteiligung ausbildungsloser Personen, Westdeutschland, 1975 bis 2000



Quelle: Reinberg & Hummel, 2002, S. 27.

– so die Schlussfolgerung von ÖkonomInnen wie SoziologInnen – ein Auseinanderdriften der Beschäftigungschancen von gering und höher qualifizierten Personen, wie es in Abbildung 1.1 für Westdeutschland zu sehen ist.

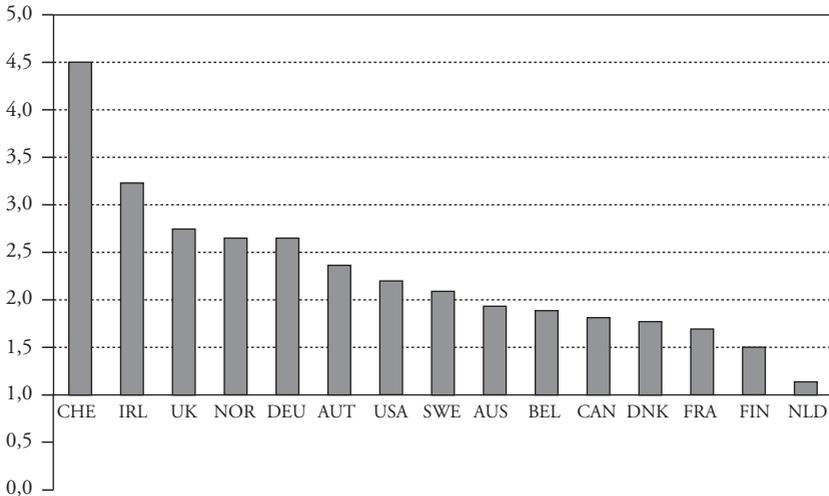
Die Arbeitslosenquote gering qualifizierter Personen ist nicht nur *absolut* angestiegen (Abb. 1.1, linke Grafik). Auch ihr *relatives* Arbeitslosigkeitsrisiko im Vergleich zu höher qualifizierten Personen hat drastisch zugenommen (Abb. 1.1, rechte Grafik). Hier kam es seit den 1970er Jahren zu einer Verdopplung, sodass sie heute ein vierfach höheres Risiko der Betroffenheit von Arbeitslosigkeit tragen. Im Ergebnis hat sich die Schere zwischen gering und höher qualifizierten Personen immer weiter geöffnet. Eine derartige Benachteiligung gering qualifizierter (junger) Erwachsener ist auch in anderen westlichen Industriegesellschaften zu beobachten (Abb. 1.2).

Zu fragen ist allerdings, ob für diese deutliche Benachteiligung gering qualifizierter Personen und deren absolute und insbesondere relative Zunahme allein *Verteilungsveränderungen* im Arbeitsangebot und in der Arbeitsnachfrage verantwortlich zeichnen, wie von der Verdrängungsthese nahegelegt wird. Oder ob wir nicht auch nach Erklärungen suchen müssen, die *Verhaltensveränderungen* auf den beiden Seiten der Rekrutierungsprozesse auf dem Arbeitsmarkt mit berücksichtigen: Inwieweit hat sich das Bewerbungsverhalten gering qualifizierter Personen verändert, und inwiefern trägt ein stärker diskreditierendes Verhalten seitens höher qualifizierter *Gatekeepers* (im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt) zur Disqualifizierung gering qualifizierter Personen als „nicht beschäftigungsfähig“ bei?

Die „ökonomisierte“ Arbeitsmarktforschung bzw. der Verzicht auf einen genuin soziologischen Erklärungsbeitrag klammert eine derartige Problemsicht aus und schränkt damit unser Verständnis für das soziale Phänomen von geringer Bildung in der Bildungsgesellschaft stark ein. Dieser Verzicht bedeutet zum einen ein Ignorieren der *Ursachen* geringer Bildung für die Erklärung von Veränderungen im Zusammenhang von Bildungs(miss)erfolg und Beschäftigung. Zum anderen werden nur ökonomische *Marktveränderungen*, nicht jedoch soziale *Verhaltensveränderungen* der Marktakteure berücksichtigt.

Theoretische Erklärungen und empirische Evidenzen dafür, dass *Verhaltensveränderungen* einen wichtigen und notwendigen Erklärungsbeitrag für die Öffnung der „Schere“ liefern, werden in diesem Buch entwickelt und präsentiert. Es werden die Ausgrenzungsmechanismen und Barrieren aufgedeckt, die einer gleichberechtigten Teilhabe gering qualifizierter Personen an Bildung und Erwerbsarbeit entgegenstehen. Die *Problemgeschichten* gering qualifizierter Personen beginnen in der Regel bereits in der Kindheit und Schulzeit und nicht erst auf dem Arbeitsmarkt. Im Unterschied zu mikroökonomischen Theorien sind sie daher auch als ein integraler Faktor ihrer Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt zu konzeptualisieren.

Abbildung 1.2: Relatives Arbeitslosigkeitsrisiko gering qualifizierter 25- bis 29-Jähriger (ISCED 0/1/2) im internationalen Vergleich, 1998



Relatives Arbeitslosigkeitsrisiko gering qualifizierter 25- bis 29-Jähriger, 1998 = Arbeitslosenquote der Personen ohne höheren Sekundarschulabschluss (ISCED 0/1/2) dividiert durch die Arbeitslosenquote der Personen mit höherem Sekundarschulabschluss (ISCED 3–4). Für das Jahr 1998 gab es die „neuesten“ vollständigen OECD-Daten zu den alters- und qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten. <<http://www.oecd.org/>> (13.01.2003), Online-Datenbank „Labour Market Statistics-Indicators“. Länderabkürzungen (von links nach rechts): Schweiz, Irland, Großbritannien, Norwegen, Deutschland, Österreich, USA, Schweden, Australien, Belgien, Kanada, Dänemark, Frankreich, Finnland, Niederlande. ISCED steht für *International Standard Classification of Education* (von 1997) der OECD. Diese definiert sieben vertikale Bildungsniveaustufen: 0 = vorschulische Bildung, 1 = Primarbildung, 2 = einfache Sekundarbildung (Sek I), 3 = höhere Sekundarbildung (Sek II), 4 = postsekundäre, nichttertiäre Bildung (z.B. Techniker- und Fachschulausbildungen), 5 = tertiäre Bildung (5A = Vollstudium, 5B = Kurzstudiengänge) und 6 = höhere tertiäre Bildung (z.B. Promotion) (OECD, 2000d, S. 371f.).

Die Berücksichtigung ihrer Problemgeschichten verändert zugleich die oben genannten, in der öffentlichen und politischen Diskussion anzutreffenden *Interpretationsmuster* der Ursachen der Beschäftigungsprobleme gering qualifizierter Personen: Ihre „individuellen“ Defizite (d.h. ihre konstatierten Motivations- und/oder Kompetenzdefizite) werden so *entindividualisiert* und zum Ergebnis institutioneller Ausgrenzungsmechanismen. Zudem wird das nachfrageseitige Interpretationsmuster in Frage gestellt, da ihre durch ein „Bildungsversagen“ gekennzeichneten Lebensverläufe *einerseits* „Verwundungen“ hinterlassen (können), durch die ihre Beschäftigungsmotivationen „verletzt“ wären, und *andererseits* ihre problema-

tischen Lebensverläufe zugleich auch Diskreditierungen durch ihre „gebildete“ Umwelt hervorrufen (können), durch die ihre Beschäftigungschancen selbst bei einer ausreichenden Arbeitsnachfrage beeinträchtigt wären.

Anliegen und Aufbau des Buches

Zentrales Anliegen ist es, einen Beitrag zur Verflechtung von Bildungssoziologie und Arbeitsmarktforschung bzw. von sozialer Ungleichheit im Bildungssystem, auf dem Arbeitsmarkt und in den Lebenschancen zu liefern. Aus den oben dargestellten (insbesondere theoretischen) Defiziten der bisherigen Forschung ergeben sich daraus zwei thematische Schwerpunkte: Zum einen eine (*Re-*)*Soziologisierung* der Erklärungen des Zusammenhangs von (geringer) Bildung und Beschäftigung und zum anderen eine *Dynamisierung* von Bildung als Sozialstrukturkategorie – am Beispiel der Bildungskategorie gering qualifizierter Personen. Auch wenn die empirischen Beispiele und Analysen vor allem aus dem deutschen Kontext stammen, wird dennoch eine *allgemeine theoretische Analyse des Zusammenhangs von geringer Bildung und Arbeitsmarktplatzierung und dessen historischer Entwicklung* bereitgestellt.

Hinsichtlich der *Soziologisierung* geht es um die Entwicklung genuin soziologischer Erklärungen. Diese lenken den Blick auf die notwendigen Prozesse des *Zustandekommens* von Transaktionen auf dem Arbeitsmarkt und damit auch auf selbstselektive Faktoren im Bewerbungsverhalten seitens der (potenziellen) „Arbeitsanbieter“. In Bezug auf die *Dynamisierung* gilt es die Problemgeschichten gering qualifizierter Personen einzubeziehen – und zwar als historische Veränderung des *kollektiven* Lebensverlaufs der Gruppe gering qualifizierter Personen sowie als *individuelle* Lebensverläufe gering qualifizierter Personen. Gemeinsam kann so gezeigt werden, dass ihre soziale Ausgrenzung institutionell angelegt ist und historisch – mit den Veränderungen im Bildungs- und Ausbildungssystem – systematisch verstärkt wurde.

Sowohl die Ökonomie als auch die Bildungs- und Sozialstrukturforschung operiert in der Regel mit relativ feststehenden Klassifikationsschemata. Diese *statischen* Klassifikationsschemata verleiten uns leider dazu zu meinen, dass zum Beispiel die Gruppe gering qualifizierter Personen in den 1950er Jahren die gleiche gewesen sei wie heute, nur weil wir ihr den gleichen Namen geben. Doch diese Gruppe hat sich hinsichtlich ihrer sozialen Zusammensetzung stark verändert, begleitet von einer Veränderung ihrer Stellung innerhalb der Sozialstruktur. Während gering Qualifizierte vor 50 Jahren noch Angehörige einer relativ großen sozialen Gruppe waren, stellen sie heute – gemessen am heutigen Bildungsstandard – eine „normabweichende Minderheit“ dar. Gleiches gilt für andere Klas-

sifikationsschemata und dadurch definierte soziale Gruppen: Gruppengröße, Gruppenzusammensetzung und ihre gesellschaftlichen Deutungsmuster und Perzeptionen haben sich verändert. Derartige Veränderungen hinter den Kulissen gleicher Gruppenlabels sind Ausgangs- und Angelpunkt der soziologischen Überlegungen des vorliegenden Buches.

Zudem gilt es im Folgenden – sowohl aus mikroökonomischer wie soziologischer Sicht –, *Prozesse statt Zustände* bildungskategorialer Differenzierungen zu thematisieren und zu analysieren. Dies lenkt unsere Aufmerksamkeit auch auf die Prozesse des „Gering-qualifiziert-Werdens“ und nicht nur auf den Zustand des „Gering-qualifiziert-Seins“. Für diese Dynamisierung bedarf es jedoch auch einer analytischen Sprache, die verhindert, dass Prozesse zu „Dingen“ reduziert werden (Schwalbe, 2000, S. 776). Diesem Ziel dient die hier verwendete lebensverlaufsanalytische Betrachtungsweise.

Der Begriff „geringe Bildung“ wird im vorliegenden Buch in einem breiten Verständnis verwendet. *Geringe Bildung* steht für ein Bildungsniveau, das in einer Gesellschaft als mangelhaft und unzulänglich angesehen wird. Diese Definition ist relativ und kontextabhängig, da das jeweils vorhandene gesellschaftliche Bildungsniveau und ein soziokultureller sowie historisch veränderbarer Bildungsstandard zu Grunde gelegt werden. Sie ist damit anschlussfähig an die Armuts- und Exklusionsdebatte sowie an den *relativen* Begriff der „Bildungsarmut“ von Allmendinger (1999).

Das Buch besteht aus vier Teilen. Im *ersten Teil* werden eine soziologische Begriffsbestimmung der Bildungsgesellschaft bereitgestellt (Kap. 2) sowie überblickartig die zentralen Erklärungsmechanismen vorgestellt, die im Buch herausgearbeitet und behandelt werden (Kap. 3). Die Begriffsbestimmung der Bildungsgesellschaft und die Diskussion ihrer meritokratischen Leitfigur erlauben es, Bildung und Kompetenzen in den anschließenden Betrachtungen als Ergebnisse institutioneller Prozesse zu begreifen, die die Definition, Außenwahrnehmung und soziale Komposition von Bildungserfolg und Bildungsgruppe bestimmen. Kapitel 3 – die Einführung in die zentralen Mechanismen – dient vor allem der Orientierung und dem besseren Verständnis der beiden folgenden Teile II und III.

Im *zweiten Teil* werden die mikroökonomischen Erklärungen zum Zusammenhang von geringer Bildung und Beschäftigungschancen dargestellt. Dabei wird zunächst die Inzidenz eines generellen Wettbewerbsnachteils gering qualifizierter Personen behandelt (Kap. 4) und anschließend die historisch beobachtbare Zuspitzung dieses Wettbewerbsnachteils (Kap. 5). Dabei wird der bereits erwähnte *Verdrängungsmechanismus* spezifiziert und zudem ein *Diskreditierungsmechanismus* abgeleitet. In Kapitel 6 werden die Defizite der ökonomischen Sichtweise behan-

delt und die sich daraus ergebenden Schwerpunkte der soziologischen Betrachtungsweise thesenartig vorgestellt.

Im *dritten Teil* wird geringe Bildung als soziale Strukturkategorie von Erwerbs- und Lebenschancen einer *relationalen* soziologischen Betrachtungsweise unterzogen. Die wichtigsten theoretischen Grundlagen sind das Konzept der kategorialen Grenzziehungen von Tillys (1998) sowie neoinstitutionelle und rolleninteraktionistische Überlegungen. Die soziologischen Erklärungen einer generellen Arbeitsmarktinferiorität von gering qualifizierten Personen (Kap. 7) werden in Kapitel 8 durch die Berücksichtigung historischer Veränderungen dynamisiert. Dies erlaubt zwei soziologische Erklärungsmechanismen herzuleiten: eine *soziale Verarmung* der Gruppe gering qualifizierter Personen und ihre zunehmende *institutionelle Identitätsbeschädigung* (kurz: Stigmatisierung). Es schließen sich zwei empirische Kapitel an: In Kapitel 9 werden die strukturellen Veränderungen hinsichtlich der institutionellen Identitätsbeschädigungen bei Jugendlichen ohne Schulabschluss in Westdeutschland untersucht. Eine empirische Analyse, in der die Relevanz der ökonomischen sowie soziologischen Erklärungsursachen behandelt wird, erfolgt in Kapitel 10.

Der *vierte Teil* der Arbeit beschäftigt sich mit der Varianz des Arbeitsmarktchicksals gering qualifizierter Personen aufgrund der Merkmale Geschlecht (Kap. 11) und ethnische Zugehörigkeit (Kap. 12). Beide Merkmale werden sowohl als Gruppenparameter (Interkohortenvarianz) als auch als zugeschriebene Individualmerkmale (Intragruppenvarianz) behandelt. Im *Abschlusskapitel 13* werden der Ertrag der „soziologisierten und dynamisierten“ Behandlung des Zusammenhangs von geringer Bildung und Beschäftigung sowie einige politische Implikationen diskutiert.

Jedem Kapitel ist ein Aphorismus² oder Zitat gewissermaßen als die *Leitidee* der nachfolgenden Ausführungen vorangestellt. Zur Übersichtlichkeit wurden die Fußnoten innerhalb der *Teile* und die Abbildungen und Tabellen kapitelweise nummeriert.

2 Soweit nicht anders ausgewiesen, stammen sie aus dem Buch „Zwischen den Zeiten“ von Hans-Jürgen Quadbeck-Seeger, 1994, 2. erw. Aufl., Weinheim: VCH.

Teil I

Einführung: Der Bildungswettbewerb und das untere Ende der Bildungshierarchie

Bildung und Bildungslosigkeit, Besitz und Besitzlosigkeit, diese Gegensätze müssen, wenn sie nicht entweiht werden sollen, ganz und gar der Kritik anheimfallen. (Karl Marx, Die heilige Familie, MEW Bd. 2, S. 38)

Eine Verständigung über die Bedeutung von Bildung in modernen Gesellschaften ist nicht nur angesichts des Titels des Buches „(...) in die Bildungsgesellschaft“ empfehlenswert. Sie ist auch notwendig, um die ökonomischen wie soziologischen Erklärungen für die abnehmenden Beschäftigungschancen von gering qualifizierten Personen „sozial eingebettet“ diskutieren zu können.

Im ersten Teil des Buches geht es daher zum einen um eine Bestimmung des Begriffs „Bildungsgesellschaft“ und ihr Verhältnis zur *Meritokratie* (Kap. 2). Zum anderen wird in Kapitel 3 eine theoretische Einführung für die im zweiten und dritten Teil diskutierten ökonomischen und soziologischen Erklärungsbeiträge geliefert. Ziel dieser einführenden Bemerkungen ist es, (a) das Verständnis für die Notwendigkeit einer ökonomischen *und* soziologischen Sichtweise auf die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen zu erhöhen, (b) mit der „Vorwegnahme“ der in Teil II und III abgeleiteten Erklärungsmechanismen die Neugier für die weiteren Ausführungen zu wecken und (c) einen „roten Faden“ bereitzustellen.

2 Bildungsgesellschaft und Meritokratie

Um Legitimität zu erwerben, bedarf jede Institution einer Formel, die deren Richtigkeit in Vernunft und Natur gründet. (Douglas, 1991, S. 79f.)

In Alltags- wie wissenschaftlichen Diskursen definiert die *Bildungsgesellschaft* die Angebotsseite, während die *Wissensgesellschaft* die Nachfrageseite charakterisiert. In diesen Diskursen stellt die *Bildungsgesellschaft* als „gebildete Gesellschaft“ („*the Educated Society*“ in Riesman, 1967/1997, S. 266) ein Resultat der Bildungsexpansion des 20. Jahrhunderts dar. Sie ist Ausdruck der gestiegenen Beteiligung der Bevölkerung an höherer Bildung. Demgegenüber wird die *Wissensgesellschaft* als Ausdruck einer gestiegenen Nachfrage nach Bildung bzw. Kompetenzen behandelt, deren Notwendigkeit insbesondere aus einer veränderten Gestaltung der gesellschaftlichen Arbeitsteilung im Allgemeinen und der Arbeitsteilung in Produktionsprozessen im Besonderen abgeleitet wird (Beck, 1999; Bell, 1990, 1994).

„Die nachindustrielle Gesellschaft ist in zweifacher Hinsicht eine Wissensgesellschaft: einmal, weil Neuerungen mehr und mehr von Forschung und Entwicklung getragen werden (oder unmittelbarer gesagt, weil sich aufgrund der zentralen Stellung des theoretischen Wissens eine neue Beziehung zwischen Wissenschaft und Technologie hier ausgebildet hat); und zum anderen, weil die Gesellschaft – wie aus dem aufgewandten höheren Prozentsatz des Bruttosozialprodukts und dem steigenden Anteil der auf diesem Sektor Beschäftigten ersichtlich – immer mehr Gewicht auf das Gebiet des Wissens legt.“ (Bell, 1975, S. 219)

Die zunehmende Bedeutung von Bildung für nahezu alle Positionen in modernen Gesellschaften wird damit vor allem als *funktionale Notwendigkeit* diskutiert. Für Kerr und seine Mitarbeiter folgt der steigende Bedarf an höher qualifizierten Arbeitskräften funktional aus dem Markt als Modus kapitalistischer Produktion und den Verwertungs- und Profitinteressen des modernen (Industrie-)Kapitals (Kerr, Dunlop, Harbison, & Myers, 1966). Demzufolge bedürfen moderne Gesellschaften veränderter Formen sozialer Ungleichheit, und zwar insbesondere solcher, die Bildung, Verdienst und Leistung honorieren, um so individuelle Auf-

stiegshoffnungen und -bemühungen als Anreize für immer währende Lernprozesse seitens der Gesellschaftsmitglieder zu stimulieren und so die vorhandenen Bildungstalente/-ressourcen zu aktivieren. Gleiches vertritt Bell (1994, S. 695): „The post-industrial society, in its initial logic, is a meritocracy (...) based on technical skills and higher education. Without those achievements one cannot fulfil the requirements of the new social division of labor which is a feature of that society.“

Aus funktionalistisch-modernisierungstheoretischer Sicht wird daraus eine Veränderung des Zugangsmechanismus zu Bildung abgeleitet (Blau & Duncan, 1967; Parsons, 1970; Treiman, 1970). Bildung dürfe nicht mehr nur den höheren Gesellschaftsgruppen vorbehalten sein; notwendig sei eine Bildung für alle, jedoch in den Grenzen von Talent, Begabung und Intelligenz: „(...) the most important claim of all is full access to education, within the limits of one's talent and potential.“ (Bell, 1994, S. 692) Daraus ergibt sich die normative Forderung nach einem neuen Allokationsmodus in modernen Gesellschaften: Statt der sozialen Platzierung entlang askriptiver Merkmale der geburtsmäßigen Herkunft (wie Klasse, Rasse, Ethnie usw.) sei eine meritokratische Selektion erforderlich, in der *erworbene* Merkmale wie Bildungskarrieren, Schulnoten, Bildungsabschlüsse und Qualifikationen den Zugang zu Positionen und insbesondere höheren sozialen Positionen bestimmen (Marshall, Swift, & Roberts, 1997; Tessaring, 1998, S. 121; Wolbers, de Graaf, & Ultee, 2001, S. 7). Das Bildungssystem wird so zur „Verteilungsinstanz für soziale und berufliche Positionen“ (Collins, 1979, S. 3; Fend, Knörzer, Nagl, Specht, & Väth-Szusdziara, 1976, S. 10).

Die damit formulierte Forderung an das Bildungssystem ist, nicht nur „Diener der Erziehungsaufgaben der Familie“ (Schelsky, 1962, S. 17f.) zu sein. Gemäß der liberalen Sicht auf Modernisierungsprozesse (Dahrendorf, 1965) muss die Schule vielmehr als moderne *Gegenkraft* zur Familie – dem Interessenten und Handlungsträger einer Reproduktion standesmäßiger Ungleichheiten – gestaltet werden und die unterschiedlichen sozialen Voraussetzungen und Ressourcen ausgleichen (vgl. Müller, 1998, S. 86).

In diesem Buch wird jedoch ein anderer Begriff der *Bildungsgesellschaft* verwendet, mit dem dieses wissenschaftliche wie Alltagsverständnis der sich funktional wechselseitig bedingenden Nachfrage- und Angebotsdefinition kritisch reflektiert wird. Die Grundannahme meiner Begriffsbestimmung ist, dass die Konsequenzen von Bildungszertifikaten auf dem Arbeitsmarkt nur adäquat betrachtet werden können, wenn Bildung und ihre Zertifikate als „ein etablierter und historisch gewachsener Legitimationsmodus [sozialer Ungleichheit begriffen werden; H.S.], der aufgrund seiner Geschichtlichkeit breite gesellschaftliche Akzeptanz genießt“ (Geißler & Orthey, 1996, S. 193). Das heißt, Bildung wird hier vor allem im Hinblick auf ihre Allokations- und Zertifizierungsfunktion behandelt.

Mit dieser Sichtweise von Bildung verbindet sich eine andere Begriffsbestimmung von *Bildungsgesellschaft*, in deren Zentrum Bildung als gesellschaftlich legitimer *Verbindungsmodus* von Arbeitsangebot und -nachfrage im Beschäftigungssystem steht. Grundbedingung für eine derartige Verbindungsfunktion ist die Beobachtbarkeit, Messbarkeit und Vergleichbarkeit von individuellen Bildungsleistungen und damit deren Codifizierung in Form von Zeugnissen, Testaten/Testergebnissen, Lizenzen und Ähnlichem. *Zertifikate* werden in unserer Gesellschaft als eine Zusammenfassung der Kompetenzen von Personen betrachtet. Diese *Zusammenfassung* ist Gegenstand spezieller bürokratischer, anerkannter Prozeduren, durch die die in Zertifikaten „ausgewiesenen“ Kompetenzen als abgesichert, kontrolliert und damit vorhanden erachtet werden (vgl. Heimer, 1984).

Als *Bildungsgesellschaft* werden insofern all jene Gesellschaften definiert, in denen die Zuweisung von Personen zu sozialen Positionen (bzw. die Verbindung von Arbeitsanbietern und Arbeitsplätzen) als eine Allokation nach erbrachten Bildungsleistungen erfolgt – allerdings nur dann, wenn die Bildungsleistungen in Bildungstiteln (im weitesten Sinne) codifiziert und vergegenständlicht wurden. Empirisch gesprochen heißt das: Bildungsgesellschaften sind Gesellschaften, in denen es einen systematischen Zusammenhang zwischen codifizierten Bildungsleistungen und der Besetzung von sozialen Positionen bzw. Arbeitsplätzen gibt. Ein solcher Zusammenhang konnte in allen modernen westlichen Gesellschaften mehrfach repliziert werden. In jedem ökonomischen Modell erweist sich der Einfluss von Bildung auf die Vielzahl der abhängigen Variablen zur Messung der Arbeitsmarktplatzierung als signifikant. Über die statistische Korrelation hinaus handelt es sich dabei um Gesellschaften, in denen dieser Zusammenhang regelhaft, systematisch sowie normativ und damit über institutionelle Arrangements hergestellt wird. Gemeint sind somit Gesellschaften, in deren Gesellschaftsorganisation das Bildungssystem eine zentrale Rolle spielt (Blossfeld & Shavit, 1993, S. 26; von Friedeburg, 1986, S. 173) und Bildung als öffentliches Gut der staatlichen Kontrolle obliegt (von Friedeburg, 1986, S. 175; Offe, 2000, S. 2).

Kurz gesagt, Bildungsgesellschaften sind in erster Linie *Zeugnissgesellschaften* (Bell, 1975, S. 340) und nicht *Kompetenzgesellschaften* (wie die eingangs genannte und verbreitete Definition impliziert). Nicht die Leistung, sondern der Leistungsnachweis (in Form von Bildungszertifikaten) ist eine notwendige Voraussetzung für den Zugang zu gehobenen Positionen. Bildungsgesellschaften im hier verwendeten Sinne sind daher leistungsstrebend, -bezogen und -belohnend *und* zeichnen sich dadurch aus:

- dass Leistung und Kompetenzen durch organisierte Bildungsprozesse hervorgebracht werden,

- dass die Leistungserbringung in der Symbolik von Bildungszertifikaten vergegenständlicht wird und
- dass soziale Ungleichheiten durch die Bildungsbeteiligung begründet werden bzw. begründbar sind.

Dies setzt die in allen modernen Gesellschaften spätestens nach dem Zweiten Weltkrieg zu beobachtende Bildungsexpansion als eine Öffnung des Bildungssystems voraus. Ohne sie könnten soziale Platzierungen nicht mit Bildungserfolgen in Zusammenhang gebracht werden.

Die Definitionsmerkmale *meiner* Bildungsgesellschaft entsprechen zwei der drei konstitutiven Elemente einer „meritokratischen Gesellschaft“ (Young, 1958, 1994), die Goldthorpe (1996, S. 255 f.; Hervorhebung H.S.) folgendermaßen zusammengefasst hat¹:

- (1) „positions of responsibility (...) should be *allocated* on the basis of demonstrated competence“,
- (2) „the matching of education opportunity is bound to *natural ability*“,
- (3) „‘achievement‘ is the basis of social inequality in industrial society (...). Social inequality that results can then claim *legitimacy*.“

Die Definitionen von *meritokratischer Gesellschaft* und *Bildungsgesellschaft* überschneiden sich damit im ersten und dritten Element, unterscheiden sich aber hinsichtlich des zweiten Elements, der Begabungsannahme. Das heißt, *Bildungsgesellschaften* können, müssen aber nicht meritokratisch sein. Sie können auch „nur“ *kredencialistisch* sein (Collins, 1979), sodass der Zusammenhang von sozialer Herkunft und erreichter sozialer Platzierung fortbesteht – allerdings nun über (organisierte) Bildungsprozesse und deren Resultate vermittelt wird (siehe Abschnitt 7.1).

Diese Unterscheidung zwischen Bildungsgesellschaft und Meritokratie ist wichtig. Sie ermöglicht es einerseits, zwischen Realität und normativem Ideal zu unterscheiden und damit das meritokratische Ideal als legitimatorische Formel sozialer Ungleichheit in der Bildungsgesellschaft behandeln zu können: „(...) to provide the structure of inequality in modern societies with a meritocratic legitimation“ (Goldthorpe, 1996, S. 260). Dies ermöglicht den Verweis darauf, dass Statuszuweisungsregeln im Allgemeinen und Personalrekrutierungs- und -managementstrate-

1 In gleicher Weise bestimmt Bell meritokratische Gesellschaften als jene Gesellschaften, in denen „certification of achievement becomes a condition of higher employment“ (Bell, 1972, S. 34) und Schichtung nach Herkunft durch erbrachte Leistung ersetzt wird (S. 42). Boudon folgt in seinem zweiten Axiom dieser Definition: „(...) if a high position is available, it is much more likely to be filled by an individual with a higher level of education“ (Boudon, 1974, S. 7) und „the level of educational attainment becomes one of the *major* determinants of status“ (S. 3; Hervorhebung H.S.).

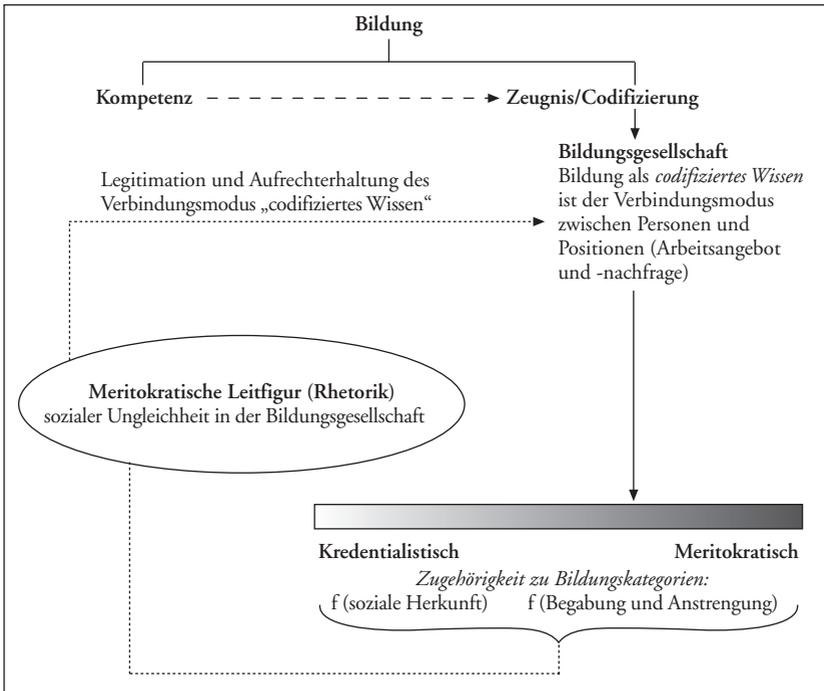
gien im Besonderen der Legitimation zur Aufrechterhaltung sozialer Ordnung bedürfen und Verstöße direkt oder indirekt sanktioniert werden können (z.B. als Verstöße gegen Antidiskriminierungsgesetze oder durch eine zu hohe Personalfuktuation, Arbeitsunzufriedenheit und Leistungszurückhaltung seitens der Arbeitnehmer) (vgl. Cohen & Pfeffer, 1986, S. 2f.).

Zum anderen erlaubt diese Sicht, das meritokratische Ideal und die darüber begründeten *institutionalisierten* Bildungskategorien als *soziale Tatsachen* (Durkheim, 1895/1995, 1893/1992) zu behandeln, die als dauerhafte Handlungsrahmen einen äußeren Zwang auf die Individuen ausüben, gleichzeitig jedoch durch die Handlungen und Interaktionen von Individuen im Bildungs- und Beschäftigungssystem ständig sozial hergestellt und reproduziert werden (müssen). Formalisierte Bildungszertifikate und eine weit verbreitete zertifikatsbasierte Rekrutierungspraxis seitens der Unternehmen und Organisationen erhöhen die Homogenität institutioneller Verfahren und Strukturen und damit die gesellschaftliche Legitimität eines solchen Organisationshandelns (vgl. DiMaggio & Powell, 1983; Meyer & Rowan, 1977).

Eine grafische Darstellung der hier verwendeten Definition von *Bildungsgesellschaft* ist in Abbildung 2.1 zu finden. Die durchgezeichneten Pfeile zeigen die definitorisch direkt aufeinander bezogenen Begriffsdimensionen an. Der gestrichelte Pfeil von der Kompetenz- zur Zeugnisdimension von Bildung signalisiert den vermittelten Zusammenhang von Kompetenz und Bildungsgesellschaft, das heißt, dass Kompetenz nur in ihrer zertifizierten Form soziale Relevanz erhält. Der gepunktete Pfeil von der sozialen Verfasstheit von Bildungsgesellschaften (kredenzialistisch bis meritokratisch) über die meritokratische Leitfigur hin zur Grundbestimmung moderner Gesellschaften als Bildungsgesellschaft kennzeichnet die Notwendigkeit gesellschaftlich anerkannter meritokratischer Bildungssemantiken und -interpretationen zur Aufrechterhaltung dieser Grundbestimmung.

Zusammenfassend ist zunächst festzuhalten: In der so (von mir) definierten *Bildungsgesellschaft* werden soziale Ungleichheiten über die Bildungsbeteiligung der Individuen *vermittelt*, ohne dass damit real eine Trennung von Herkunft und Bildungserfolg gegeben sein muss. Zugleich bedarf es jedoch dieser Vermittlung und ihrer meritokratischen Legitimation, um *codifiziertes Wissen* als Verbindungsmodus zwischen Personen und Positionen in Bildungsgesellschaften aufrechterhalten zu können (siehe Abschnitt 2.2). Die Berücksichtigung dieser normativen und legitimatorischen Bedeutung von Bildung (als handlungsleitendes Ordnungs- und „Plausibilisierungs“konstrukt) für die gesellschaftliche Organisation sozialer Platzierung, Differenzierung und Ungleichheit ermöglicht es, Bildung nicht nur als *Statuszuweiser*, sondern auch als *Sinngeber*, *alltägliche Sinnkonstruktion* und *individuelle Handlungsmotivation* zu betrachten. Letzteres heißt, dass Bildung im

Abbildung 2.1: Die Bildungsgesellschaft – Eine grafische Begriffsbestimmung



$f(x) \equiv$ „Funktion von x “.

Alltags- und Arbeitsmarkthandeln als *Ressource* für wirtschaftliche Produktivität, individuelle Lebensgestaltung sowie gesellschaftliche Statuszuweisung thematisierbar wird, und bildungsgenerierte Ungleichheiten als legitimierte Ungleichheiten erfahrbar werden.

Im Folgenden befassen wir uns genauer mit dem Grundverständnis moderner Gesellschaften als *Bildungsgesellschaften*. Dies erfolgt in drei Schritten. In einem ersten Schritt werden die normativen Grundzüge des meritokratischen Zuweisungsmechanismus – als normative Leitfigur und Selbstdefinition von Bildungsgesellschaften – diskutiert (Abschnitt 2.1). Diese Selbstdefinition ruft – wie in Abschnitt 2.2 gezeigt wird – entsprechend dem Thomas-Theorem² Handlungs-

2 „If men/women define a situation as real, then it is real in its consequences.“

kalküle und -zuschreibungen hervor, die zu Handlungen veranlassen, so *als ob* es real eine meritokratische Allokation gäbe. Dies hilft zu erklären, warum ein gesellschaftlicher Konsens bezüglich des Leistungsprinzips (so die meritokratische Alltagssemantik) besteht und dieser Konsens auch von den „Leistungsschwachen“ getragen wird. Abschließend wird die *wissenschaftliche* Definition von Bildung für die Existenz und Aufrechterhaltung einer meritokratischen Zuweisungsrhetorik in modernen Gesellschaften selbst kurz thematisiert (Abschnitt 2.3). Dabei geht es nicht um eine ausführliche wissenssoziologische Betrachtung, sondern darum, in der nachfolgenden Diskussion der Beschäftigungschancen von gering qualifizierten Personen auch zu einer kritischen Selbstreflexion der „wissenschaftlichen Realitätsbeeinflussung“ anzuregen.

2.1 Die meritokratische Leitfigur sozialer Ungleichheit in Bildungsgesellschaften

In *meritokratischen Gesellschaften* soll *Leistung* nicht nur *neben* das alte Prinzip der sozialen Schichtung nach sozialer Herkunft als ein zusätzliches Prinzip hinzutreten. Vielmehr bedeutet Meritokratie „earned status by competence“ (Bell, 1972, S. 65) und damit die *Ersetzung* sozialer Schichtung nach ständischer Herkunft durch eine soziale Schichtung nach individueller Leistung (vgl. Boudon, 1974, S. 3; Dahrendorf, 1957, S. 65). Das Individuum, seine Talente, Begabungen und Anstrengungen sollen zur *Ursache* sozialer Ungleichheit werden. In Anlehnung an Young (1958) bezeichnet Bell die Meritokratie entsprechend dieser Ursachenzuschreibung als eine „natürliche Aristokratie“ (Bell, 1975, S. 313) und „genetische Lotterie“ (S. 316).

Dieses meritokratische Grundverständnis ist mit dem *Leistungsprinzip* so tief in unserem alltagsweltlichen Denken verankert, dass das Besondere seiner wissenschaftlichen Betrachtung auch und gerade darin besteht, die dieser Selbstverständlichkeit immanenten Charaktereigenschaften und Ursachenzuschreibungen in Bildungsgesellschaften kritisch zu reflektieren.

Aus der oben genannten Definition von *Meritokratie* und den sie begleitenden Argumenten für ihre funktionale Notwendigkeit in modernen Gesellschaften lassen sich *fünf Charakterzüge der meritokratischen Leitfigur* sozialer Ungleichheit in Bildungsgesellschaften ableiten. Dabei handelt es sich um: (1) die „natürliche“ Fundierung sozialer Ungleichheit, (2) die Definition von Ungleichheit als gesellschaftliches Funktionserfordernis, (3) die Notwendigkeit organisierter Bildungsprozesse, (4) die individuelle statt kategoriale Ungleichheitsdefinition sowie (5) die Entpersonifizierung der Definition von Leistung.

Erster Charakterzug: Die „natürliche“ Fundierung sozialer Ungleichheit

Mit der meritokratischen Leitfigur von Bildungsgesellschaften werden Bildungsunterschiede in „Begabungsunterschiede“ redefiniert. Der soziale Status erscheint als kausales Resultat von biologischen Intelligenz- und Begabungsunterschieden, sodass soziale Ungleichheiten letztlich als „Natur“ ontologisiert bzw. als „natürliche Unterschiede“ festgeschrieben werden (wie z.B. geschehen bei Herrnstein & Murray, 1994; Scarr, 1996). Dies ist unter anderem mit dafür verantwortlich, dass auch die wissenschaftliche Bestimmung des Grades an meritokratischer Allokation letztlich in die *Nature-Nurture*-Frage mündet (vgl. z.B. Diewald, 1999; Gou & Stearns, 2002; Rutter, 1997): Zu welchem Anteil sind individuelle Leistungsunterschiede durch biologische Faktoren zu erklären und zu welchem Anteil durch soziale Faktoren?

„(...) durch die jeweilige, individuell unterschiedliche genetische Ausstattung (wird) die Ausbildung von individuell unterschiedlichen Persönlichkeitseigenschaften – wie beispielsweise kognitive und soziale Kompetenzen, Belastungsresistenz oder Ehrgeiz – in größerem oder kleinerem Umfang gesteuert. (...) Entwicklungspotentiale sind hier einerseits definiert über die in den Genen angelegten ‚natürlichen Ungleichheiten‘ innerhalb einer Population. Die *dann* einsetzenden gesellschaftlichen Steuerungen von Lebenswegen und Entwicklungen *können hinsichtlich der gesellschaftlichen Produktion sozialer Ungleichheiten nun vor dem Hintergrund eingeschätzt werden, dass die vorher vorhandenen natürlichen Ungleichheiten in Rechnung gestellt werden.*“ (Diewald, 1999, S. 32f.; Hervorhebung H.S.)

Damit wird von einer (zumindest analytisch) additiven, stufenweisen Verbindung zwischen *biologischer* Geburt und *sozialer* Umwelt ausgegangen – nicht jedoch von einer interdependenten, nicht mehr trennbaren Verbindung, wie sie Rousseau (1755/2000) beschreibt: „Es ist kein kleines Unternehmen, in der wirklichen Natur des Menschen das ursprüngliche von dem Künstlichen zu unterscheiden, und einen Zustand zu ergründen, der nicht mehr zu finden, vielleicht niemals da gewesen ist (...).“ (S. 87)

Darüber hinaus wäre wohl als Erstes aufzuklären, ob nicht auch in Bezug auf *Begabung/Intelligenz* – wie bereits nachgewiesenermaßen in Bezug auf die Körpergröße (Tanner, 1994, S. 1) – vererbungsbedingt vor allem *Innergruppenunterschiede* erzeugt werden, während Unterschiede *zwischen* (gesellschaftlich definierten) Gruppen hauptsächlich durch Umweltfaktoren zu erklären sind (vgl. Gould, 1995; Tilly, 1998, S. 4).

Mit dieser *Nature-Nurture*-Dualisierung wird ausgeblendet, dass der Rückgriff auf (biologische) Begabung/Intelligenz ein *sozial vereinbartes* Kriterium der Leistungsdefinition darstellt. Mit der Annahme der *Natürlichkeit* von Bildungsunterschieden kommt es nach Douglas (1991, S. 81f.) zu einem Legitimations-

erhält durch den Bezug auf die „Natur“³. Dies verstellt den Blick dafür, dass es in der Natur gar keine natürliche „Kategorisierung“ von Begabungsunterschieden gibt und Bildungskategorien demzufolge soziale Konstrukte sind, die eines gesellschaftlichen Definitionsprozesses (sozialen Kategorisierungsprozesses) bedürfen (vgl. Goldthorpe, 1996, S. 277; Powell, 2004). So erscheinen mit dieser *Naturalisierung* nicht nur die Bildungskategorien, sondern letztlich auch ihre Konsequenzen (z.B. auf dem Arbeitsmarkt) als gegebene, als funktional erforderliche und nicht als sozial konstruierte Sachverhalte.

Schließlich ist zu fragen, warum *Bildung* im Unterschied zu sozialer Herkunft als ein *erworbenes* Merkmal definiert wird, wenn Meriten, Verdienst bzw. Bildungserfolg auf angeborenen Begabungsunterschieden beruhen würden. *Erworben* wäre der Bildungserfolg nur dann, wenn er das Resultat aus Begabung/Intelligenz und Anstrengung wäre (Young, 1958, S. 4) und Bildungszertifikate vor allem einen Indikator für Letzteres (für die Anstrengungskomponente) darstellen würden. Dann wäre aber nicht unbedingt Kompetenz, sondern vielmehr *Fleiß* das eigentliche Platzierungskriterium, und Bildungszertifikate würden soziale Ungleichheit durch Indikation von fehlenden Anstrengungen legitimieren. Dies impliziert die häufig anzutreffende Annahme, dass die „Sieger“ im Bildungswettbewerb ihre Chance genutzt haben, die „Verlierer“ die gleichen Chancen hatten, sie aber nicht genutzt haben.

Mit dieser Annahme werden jedoch sozial ungleiche Ausgangsbedingungen und strukturelle Benachteiligungen im Bildungserwerb (wie Altersgrenzen, Anwesenheitszeiten und standardisierte Zeiträume der Leistungserbringung, z.B. in Form der Definition von Klassenstufen, Semestern, Ausbildungsjahren) ausgeblendet (Heid, 1988, S. 7; Lamprecht, 1991, S. 136). Bildungsfortschritte, die trotz dieser sozialen und strukturellen „Behinderungen“ erreicht werden, verlangen jedoch (auch wenn sie nicht zu Höchstleistungen führen) in der Regel eine größere Anstrengung, die in Bildungszertifikaten gerade nicht zum Ausdruck kommt, sondern „universalistisch“ neutralisiert wird.

Die „natürliche“ Fundierung sozialer Ungleichheit mithilfe der meritokratischen Formel ist insofern ein in sich widersprüchliches Unterfangen: Einerseits sollen soziale Faktoren beim Bildungserwerb neutralisiert/kompensiert werden, andererseits ist die Bildungsklassifikation sowie -zertifizierung selbst ein hochgradig sozialer Prozess.

3 In gleicher Weise sprechen Gildemeister und Wetterer (1992, S. 241) in Bezug auf Geschlecht von einer „Naturalisierung sozialer Klassifikationen“.