

**Max-Planck-Institut
für Bildungsforschung**

32

Studien und Berichte

Dirk Hartung · Reinhard Nuthmann

**Status- und Rekrutierungsprobleme
als Folgen der Expansion
des Bildungssystems**

**ISBN 3-87985-021-6
GW ISSN 0076-5627**

Berlin 1975

**Max-Planck-Institut
für Bildungsforschung**

32

Studien und Berichte

Dirk Hartung · Reinhard Nuthmann

**Status- und Rekrutierungsprobleme
als Folgen der Expansion
des Bildungssystems**

**ISBN 3-87985-021-6
GW ISSN 0076-5627**

Berlin 1975

**Max-Planck-Institut
für Bildungsforschung**

**Hellmut Becker
Friedrich Edding
Dietrich Goldschmidt**

Studien und Berichte

In dieser Reihe veröffentlicht das Institut abgeschlossene Forschungsberichte, die vorwiegend eine spezielle Thematik behandeln. Sie erscheinen nicht in Buchform, um eine raschere Veröffentlichung zu gewährleisten.

Bestellungen werden erbeten an die Verwaltung des Instituts, 1 Berlin 33, Lentzeallee 94, bei gleichzeitiger Überweisung von 10,- DM auf das Konto 091000588 der Sparkasse der Stadt Berlin West.

Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit der Zustimmung des Instituts gestattet.

Vorwort

Die vorliegende Untersuchung ist im Rahmen des „Manpower-Projekts“ am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung entstanden. Sie stellt eine Weiterentwicklung der soziologischen Teile des Forschungsberichts „Expansion und Innovation – Bedingungen und Konsequenzen der Aufnahme und Verwendung expandierender Bildungsangebote“ dar. Der ursprüngliche theoretische Ansatz des Projekts wurde zusammen mit Wolfgang Armbruster, Hans-Joachim Bodenhöfer und Wolfgang Dietrich Winterhager entwickelt. Die neueren Überlegungen gehen auf die enge Kooperation mit unseren Kollegen Claus Oppelt und Ulrich Teichler zurück und sind insofern auch Ergebnis eines kollektiven Arbeitsprozesses. Weitere Kollegen im Institut haben uns mit Kritik, konstruktiven Beiträgen und materialer Hilfe unterstützt; stellvertretend seien hier genannt: Beate Hoerkens, Wolfgang Lempert, Gero Lenhardt und Wilke Thomssen. Im Rahmen des Promotionsverfahrens an der Universität Bremen, dem eine Rohfassung dieser Untersuchung zugrunde lag, wurde die Arbeit von Dietrich Goldschmidt und Marlis Krüger betreut. Auch diesen sind wir nicht nur für die Teilnahme am Verfahren, sondern für zahlreiche Anregungen zu Dank verpflichtet. Dies gilt entsprechend für die weiteren am Promotionsverfahren Beteiligten, insbesondere Claus Offe, Freerk Huisken und Christel Keller.

Eine dem Ablauf von Forschungsarbeit angemessene Promotionsordnung der Universität Bremen schließlich hat es uns ermöglicht, akademische Weihen zu erlangen, ohne in Isolation und Konkurrenzangst die Weiterentwicklung unseres Projekts insgesamt in Frage zu stellen. Die großzügige Unterstützung des Instituts für Bildungsforschung und die „invisible hand“ von Jürgen Habermas lieferten die materialen und motivationalen Grundlagen für die Anfertigung der ursprünglichen Fassung dieser Arbeit zum Zwecke der Promotion.

Die Erstellung wäre schließlich nicht möglich gewesen ohne die Beteiligung von Heidi Behrens, Karin Duczmal, Brigitte Frank, Monika Pommerening, Christiane Rattunde, Dieter Schmidt und Ilse Sieler.

Berlin, Dezember 1974

Dirk Hartung
Reinhard Nuthmann

Inhaltsverzeichnis

1.	Die Problemstellung der Untersuchung	1
1.1	Gesellschaftlicher und politischer Hintergrund der Untersuchung	3
1.2	Bildungspolitik und Bildungsforschung	5
1.3	Entstehung der Untersuchung und ihrer Erkenntnisinteressen	6
1.4	Die Annahmen der Untersuchung	10
1.5	Zur praktisch-politischen Relevanz der Arbeit	14
2.	„Aktive Bildungspolitik“ und die Expansion des Bildungssystems im Zusammenhang gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen	15
2.1	Methodische Probleme der Analyse und kategorialen Erfassung der Veränderungen im Bildungssystem	17
2.2	Generelle Aspekte des Industrialisierungsprozesses	25
2.2.1	Aspekte des Industrialisierungsprozesses im ökonomischen und im politischen System	25
2.2.2	Aspekte des Industrialisierungsprozesses im Beschäftigungssystem	29
2.2.3	Die Rolle des Bildungssystems im Industrialisierungsprozeß	37
2.3	Veränderte Anforderungen an das Bildungssystem – Motive und Konzeption „aktiver Bildungspolitik“ in der Bundesrepublik Deutschland	42
2.4	Die Expansion des weiterführenden Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland	52
3.	Status- und Rekrutierungsprobleme als Folgen der Expansion des Hochschulbereichs	57
3.1	Der Zusammenhang von Bildung, Beruf und sozioökonomischem Status	60
3.2	Verstärkte Statusdifferenzierung und Selektionsprozesse im Beschäftigungssystem als Folgen „aktiver Bildungspolitik“	68
3.2.1	Generelle Annahmen	68
3.2.2	Formen stärkerer Differenzierung und intensiverer Selektion im Beschäftigungssystem	73
3.2.3	Folgeprobleme verstärkter Differenzierungs- und Selektionsprozesse im Beschäftigungssystem	81
3.3.	Überblick zu den Kapiteln 4 und 5 der Untersuchung	85
4.	Zur Entwicklung der Berufsanforderungen an hochqualifizierte Arbeitskräfte	89
4.1	Einflüsse von Veränderungen im Beschäftigungssystem auf Positionen und Tätigkeitsanforderungen	91
4.2	Erfassung „ambivalenter“ Anforderungen an Arbeitshandeln mit Hilfe der Kategorie der Rolle	99
4.2.1	Begründung für die Wahl der Kategorie	99

4.2.2	Der Rollenbegriff als Instrument zur Analyse von Positionen indeterminierten Arbeitshandelns	102
4.3	„Periphere“ Elemente von Berufsrollen und neue Qualifikationserwartungen	108
4.3.1	Die wachsende Bedeutung „peripherer“ Elemente von Berufsrollen für Rekrutierung, Leistungsbeurteilung und Statuszuweisung	108
4.3.2	Die Funktionalität „extrafunktionaler“ Elemente von Berufsrollen	115
5.	Zum Verhältnis von Qualifizierungsprozessen und Berufsanforderungen	119
5.1	Die Entwicklung berufsrelevanter Qualifikationen im Hochschulsystem	121
5.1.1	Eine problemorientierte Klassifikation von Qualifikationselementen – Qualifikationen als Rollenrepertoires	121
5.1.2	Die Entwicklung des Rollenrepertoires – Der Lernprozeß als Sozialisationsprozeß	126
5.2	Neue Qualifikationsanforderungen und aktuelle Entwicklungstendenzen an den Hochschulen	131
5.2.1	Systematisierung des Sozialisationsprozesses – Sozialisation als Vermittlung von Sozialfertigkeiten	131
5.2.2	Mögliche Konsequenzen der Rationalisierung von Nebeneffekten des Lernprozesses und von Effekten des „hidden curriculum“	133
5.3	Die Zuordnung von Qualifikationen und Tätigkeitsanforderungen	138
5.3.1	Das traditionelle Modell der Abstimmung – Die Zuordnung als Allokationsprozeß	138
5.3.2	Die Zuordnung als Sozialisationsprozeß – Reaktionen und Anpassungsmechanismen auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem	140
5.4	Neue Konzeptionen der Abstimmung von Bildungssystem und Beschäftigungssystem – „recurrent education“ als Strategie der Konfliktvermeidung	147
6.	„Aktive Bildungspolitik“ – Qualifizierungsstrategie oder Statuspolitik?	155
6.1	Zur Deutung bildungspolitischer Vorhaben und Entwicklungstendenzen: „aktive Bildungspolitik“ als Statuspolitik	157
6.2	Chancen einer konstruktiven Reform und forschungsstrategische Optionen	161
7.	Literaturverzeichnis	163

Summary

The present study is a contribution to an analysis of the expansion of post-secondary education in the Federal Republic of Germany, the forms it has taken and the consequences it has had and will have. The study was carried out at the Max Planck Institute for Educational Research as part of an ongoing research project begun in 1968 under the title "Problems in Labour Economics Raised by an Active Educational Policy".

Having noted a certain narrowing of perspectives caused by the manpower-requirements approach, which sees educational planning largely in terms of long-range labour market planning, our project began with a critique of this approach itself, in order to point out the systematic strictures it even places on the setting of economic and labour market goals. In support of this critique empirical analyses were carried out. The results of this phase of the project have been published in a report entitled "Expansion and Innovation – Conditions and Consequences of the Absorption and Utilization of Expanding Supply of University Graduates".

Proceeding from the "relative autonomy" of the political administration and the public educational system subordinated to it, and from the assumption that capitalistic societies are bound by definition to continuing economic growth, the effects of the strategic function and expansion of the educational system were analyzed under two aspects:

1. To what extent do absorption and utilization of university graduates accelerate economic growth and social change?
2. Do observable changes in the employment system result from the innovative potential of these graduates or are they an expression of the functional reception of a developing educational system and its output, a development which is susceptible to control and adaptation to only a limited extent?

The approach to these questions chosen earlier led to our overestimating both the flexibility available to policymakers in setting up an active educational policy, and the direct effects of such a policy on the employment system. The influence of the social power structure on the organization of job processes, on the job roles conditioned by them, and on the corresponding demands on employees made by them, could not be treated with the requisite thoroughness by an approach based on traditional educational economics.

By subjecting our earlier approach to criticism and by re-evaluating the changes in national educational policy, we arrived at the following questions, which form the backbone of the present study:

1. What social and political developments led to the demand for an "active educational policy" in the Federal Republic of Germany?
2. What form has the expansion of the educational system taken, and how is it related to the specific social and political conditions determining it?
3. What consequences are the present transformation of West German education into a system of mass higher education likely to have?
4. In what way and to what extent can the problems and consequences of this expansion that have been making themselves felt of late, be interpreted as a reaction to this trend to mass higher education?

An attempt has been made to answer these questions by discussing the following hypotheses:

The transformation of the traditional, elitist educational system in the Federal Republic of Germany into a system of mass popular education has led to an expansion of higher education, both secondary and post-secondary. This expansion has in turn led to imbalances in the labour market: the demand for highly qualified personnel lags behind the expanding supply of graduates.

However, it would be superficial to see labour market and employment system requirements

as strictly objective parameters. In reality, labour market requirements, job structures, and the demands made on the job of employees and their qualifications, are all determined to a large extent by conditions of production and mechanisms of power.

In the Federal Republic, the elitist structure of its three-tiered educational system has continued up to now to reproduce a hierarchically differentiated status and power structure. The expansion of post-secondary education, accompanied by a decrease in the selectivity of the school system as a whole, has begun to weaken this relationship. The present imbalances between educational system on the one hand and labour and employment system on the other must therefore be interpreted in terms of status and recruitment problems.

These problems become most evident when role repertoires learned at university and the status and career expectations that go along with them are confronted by highly differentiated job roles and employers' demands for identification and loyalty. A qualitative and quantitative discrepancy arises, indicating that the status and recruiting problems resulting from the expansion of post-secondary education of their very nature imply the presence of legitimation problems with respect to the distribution of social status.

Expansion of post-secondary education, however, need not lead directly to social and political crises of legitimation. Rather, there is a tendency on the part of employers to increased selectivity in job-screening methods and to a reformulation of their demands on education. Both processes contribute to minimizing status and recruitment problems and thus to avoiding crises of legitimation.

This increased selectivity on the part of employers, in our view, takes the form of additional qualification and socialization processes in which selection is made less and less on the basis of differentiated cognitive abilities, and more and more towards "extra-functional" elements of qualification and individual role repertoires.

Assuming that this process of selection will lead, as in the past, to graduates from families of the higher social strata being given the better positions, then even though it may be carried out primarily within the employment system rather than the educational system, this process by implication tends to stabilize discrimination against members of lower strata.

Selection according to "extra-functional" elements of individual role repertoires is made difficult, however, by the fact that such elements generally play an important part in the work process, e.g., they insure stable career motivation, willingness to identify with the goals of the employer, and ability to cooperate and adjust to changing job demands and professional requirements.

Recent developments in curriculum, and even more the new suggestions for changes in the Federal Republic's educational system (e.g., implementation of guidance programs, reorganization of the educational system to fit the demands of "recurrent education", and the intention of certain social groups to transfer educational processes to the employment system) point in our view to the fact that status and recruiting problems are beginning to have more and more effect on educational policymaking. New ways of distributing professional positions and social status, as well as renewed stratification of academic degrees, will lead to a minimization of the problems of synchronization of the two systems under discussion here.

**1.
Die Problemstellung
der Untersuchung**

1.1 Gesellschaftlicher und politischer Hintergrund der Untersuchung

In der Bundesrepublik Deutschland setzte zu Beginn der sechziger Jahre, später als in anderen westlichen Staaten, die Diskussion über eine Reform des Bildungswesens ein. Diese Diskussion wurde ausgelöst durch eine Reihe alarmierender Analysen, die vor allem von Edding und Picht veröffentlicht wurden¹.

Sie warnten vor einer „Bildungslücke“, die eine sich abzeichnende „technologische Lücke“ gegenüber den anderen entwickelten Industrienationen, insbesondere den USA, verstärken würde; und sie prognostizierten, daß ohne Veränderungen der Bildungspolitik und des Bildungswesens eine „Bildungskatastrophe“ unausweichlich sei. Ihre Schlußfolgerung war, daß die Bundesrepublik Deutschland ohne tiefgreifende und umfassende Reformen des Bildungswesens zukünftige gesellschaftspolitische und wirtschaftspolitische Anforderungen nicht würde bewältigen können.

Ihre Analysen und Mahnungen vermochten in einem für die Bundesrepublik bisher ungeahnten Maße die Öffentlichkeit zu mobilisieren und für die Reform des Bildungswesens zu engagieren. Die Forderung, eine „aktive Bildungspolitik“ zu entwickeln und zu verwirklichen, wurde zeitweise nicht nur zum Maßstab der Progressivität und Modernität der Programmatiken der politischen Parteien und staatlicher Politik, „aktive Bildungspolitik“ wurde darüber hinaus von der engagierten Öffentlichkeit als ein Mittel verstanden, in der Rekonstruktionsperiode vernachlässigte, gleichwohl aber in der Verfassung postulierte gesellschaftspolitische Zielsetzungen nunmehr zu verwirklichen. Das heißt, daß „aktive Bildungspolitik“ als eine gesellschaftspolitische Strategie gedeutet wurde, die über die Sicherung wirtschaftlichen Wachstums hinaus die Bedingungen einer sozial gerechten und demokratischen Gesellschaft durch die Einlösung des „Bürgerrechts auf Bildung“ schaffen sollte.

Aufgrund des breiten öffentlichen Interesses blieben die Forderungen nach einer Reform des Bildungswesens nicht nur Thema öffentlicher Diskussionen und parteipolitischer Programme. Seit Beginn der sechziger Jahre ist die bildungspolitische Szene in der Bundesrepublik Deutschland dadurch gekennzeichnet, daß verschiedene Planungs- und Beratungsgremien neu eingerichtet wurden, daß versucht wurde, die staatlichen bildungspolitischen Kompetenzen zu straffen, daß eine Fülle von bildungspolitischen und pädagogischen Konzeptionen entwickelt und verschiedene Experimentalprogramme gefördert wurden und daß zahlreiche inhaltliche und organisatorische Veränderungen in den einzelnen Bereichen des Bildungswesens vorgenommen wurden.

Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland befindet sich seitdem in einem Transformationsprozeß. Deutlichster Ausdruck der Veränderungen der Bildungspolitik und der Veränderungen des Bildungswesens ist dabei die Expansion des Sekundarbereichs und des Hochschulbereichs. Beide Bereiche expandieren trotz weiterhin zu knapper Mittel für Investitionen im Bildungswesen und trotz der weiterhin bestehenden Beschränkungen der Kapazitäten der Bildungseinrichtungen quantitativ in einem Maße, das noch vor Jahren undenkbar erschien.

Ogleich diese Entwicklungen als ein Erfolg der Forderungen nach „aktiver Bildungspolitik“ erscheinen könnten und von all jenen, die einstmals die Reform des Bildungswesens gefordert haben, begrüßt werden müßten, zeigt sich in der bildungspolitisch engagierten Öffentlichkeit nach rund zehnjähriger Reformdiskussion und Reformpraxis eine große Ernüchterung, der die einstige „Bildungseuphorie“ zunehmend weicht.

Diese Ernüchterung geht jedoch nicht darauf zurück, daß Bildungsplanung und Bildungspolitik nunmehr zum alltäglichen, selbstverständlichen Geschäft geworden wären, an deren vielfältigen Detailproblemen sich die öffentliche Meinung nun nicht mehr wie einst zu entzünden vermag. Vielmehr fehlt bis heute, trotz vielfältiger Einzelmaßnahmen und vorhandener

¹ Edding, F.: Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und Investition. Freiburg i.Br. 1963; Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. München 1965.

Rahmen- beziehungsweise Bildungsgesamtpläne², ein genereller Konsens über Richtung, Form und Ausmaß der Bildungsreform. Und selbst früher favorisierte bildungspolitische Zielsetzungen und Konzeptionen, noch kaum in ersten Ansätzen verwirklicht, werden bereits wieder kritisiert, eingeschränkt oder gar verworfen.

Mag dies auch verständlich erscheinen, wenn man davon ausgeht, daß die ersten bildungspolitischen Konzeptionen aufgrund des bis dahin geringen wissenschaftlichen Erkenntnisstandes im Verlauf ihrer Ausformulierung und Umsetzung notwendigerweise präzisiert und revidiert werden müssen, so muß jedoch erstaunen, daß selbst die Expansion des Sekundarbereichs und des Hochschulbereichs, obgleich von den meisten engagierten Reformern damals als eine Grundbedingung „aktiver Bildungspolitik“ anerkannt, bereits wieder in Frage gestellt wird und daß den Hoffnungen, die man einst mit der Expansion dieser Bereiche des Bildungswesens verband, heute in der öffentlichen Diskussion in großem Maße Ängste und Befürchtungen hinsichtlich der damit eingeschlagenen Entwicklung und ihrer Folgen gegenüberstehen.

Die Problematisierungen der derzeitigen Entwicklungen im Bildungswesen gehen dabei nicht nur von jenen aus, die schon immer gegen „aktive Bildungspolitik“ argumentiert und polemisiert haben. Zum Überdenken der heutigen Entwicklungen im Bildungswesen veranlaßt insbesondere die Kritik derjenigen, die zu Anfang der sechziger Jahre – sozusagen „in erster Stunde“ – mit bildungspolitischen Forderungen hervorgetreten sind. Hinzuweisen ist hier beispielsweise auf die neueren Appelle und Forderungen von Hamm-Brücher, Edding³ und Picht⁴.

Ihre Kritik richtet sich heute vor allem darauf, daß die derzeitigen Entwicklungen im Bildungswesen, nicht zuletzt aufgrund ihres Stückwerk-Charakters, sich als ungeeignet erweisen, Chancengleichheit und „Bildung als Bürgerrecht“ zu verwirklichen. Neben ihrer Kritik finden sich in der öffentlichen Diskussion zunehmend Stimmen, die vor einer weiteren Expansion warnen und die davon ausgehen, daß die Expansion des weiterführenden Bildungswesens in absehbarer Zeit zu schwerwiegenden Friktionen auf dem Arbeitsmarkt, zu sich verschärfenden Schwierigkeiten der Aufnahme und Verwendung der Hochschulabsolventen, zur Vernachlässigung und Abwertung der Beruflichen Bildung und zur Abnahme beruflicher Chancen der Absolventen nichtakademischer Bildungsgänge führen werde.

Diese Problematisierungen der Form wie der Folgen zur Zeit stattfindender Entwicklungen im Bildungswesen gewinnen an Gewicht aufgrund der Tatsache, daß die expansiven Tendenzen im weiterführenden Bildungswesen weiter fortbestehen und die Planungsvorstellungen, wengleich gegenüber früheren Zielvorstellungen deutlich reduziert⁵, doch auch weiterhin auf eine Expansion des weiterführenden Bildungswesens hin angelegt sind.

2 Vgl. zum Beispiel Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970 (Empfehlungen der Bildungskommission); Wissenschaftsrat (Hrsg.): Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. 3 Bde., Bonn 1970; Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn 1970; Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung an die Regierungschefs des Bundes und der Länder über den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget. 2 Bde., Bonn 1971; dies.: Bildungsgesamtplan. 2 Bde., Stuttgart 1973.

3 Siehe Hamm-Brücher, H., und Edding, F.: Reform der Reform. Ansätze zum bildungspolitischen Umdenken. Köln 1973.

4 Picht, G.: „Vom Bildungsnotstand zum Notstand der Bildungspolitik“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 19. Jg. (1973), H. 5, S. 665–678.

5 Vgl. zum Beispiel die Zielvorstellungen in: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Bildungsbericht '70, a.a.O., mit denen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, a.a.O.

1.2 Bildungspolitik und Bildungsforschung

Im Gefolge der Diskussion um die Reform des Bildungswesens konstituierte sich in der Bundesrepublik Deutschland die Bildungsforschung als Planungs- und Handlungswissenschaft für die Modernisierung des Bildungswesens. Sie definierte ihre Erkenntnisinteressen und Forschungsansätze im Zusammenhang mit den öffentlich diskutierten und politisch geforderten Zielsetzungen „aktiver Bildungspolitik“. Zugleich wirkte sie durch ihre Analysen auf die Kritik am Bildungswesen und die Definition von Zielsetzungen der Reform ein.

Aufgrund der Bedeutung, die zunächst allenthalben der Reform des Bildungswesens zugemessen wurde, bezog man Bildungsforschung von Beginn an in den Prozeß der Politikberatung ein. Die enge Verbindung von Wissenschaft und Politik impliziert jedoch nicht nur die Chance, zur Aufklärung, Definition und wissenschaftlichen Absicherung von Reformstrategien beitragen zu können, sondern liefert Wissenschaft immer auch der Gefahr aus, in die Kompromisse der pluralistischen Planungs- und Beratungsgremien eingebunden zu werden, ihre kritische Distanz einzubüßen und schließlich zu einer technokratischen Planungswissenschaft zu verkommen, die auch dann noch „das Beste“ aus der Sache zu machen versucht, wenn „unheilige“ Allianzen schon längst entschlossen sind, Bildungspolitik nur noch zögernd voranzutreiben oder gar als Reformziel ganz aufzugeben.

In der derzeitigen Situation der Bildungspolitik und der Entwicklungen im Bildungswesen verstärkt sich diese Gefahr. Will Bildungsforschung dieser Gefahr nicht erliegen, muß sie sich auch darauf richten, die Problematisierungen der Form wie der Folgen dieser Entwicklungen im Bildungswesen zu analysieren. Solche Analysen können dazu beitragen, praktisch-politisches Handeln aufzuklären, das gegenwärtig zwischen Stückwerk-Reformen, einem Stillstellen der Reform und Vorstellungen schwankt, das überkommene Bildungswesen „radikal“ umzuformen und Sozialisations- und Qualifizierungsprozesse in völlig veränderter Form zu organisieren oder berufsbefähigende Bildungsprozesse allein in unmittelbarer Abstimmung mit jeweils kurzfristigen Arbeitsmarktentwicklungen zu vermitteln⁶.

⁶ Hier ist an die „Entschulungsdebatte“ zu erinnern. Vgl. hierzu zum Beispiel Buckmann, P. (Hrsg.): Bildung ohne Schulen. München 1974. Zur Abstimmung mit kurzfristigen Arbeitsmarktanforderungen vgl. unsere Auseinandersetzung mit Konzepten der „recurrent education“ in Abschnitt 5.4 der Arbeit.

1.3 Entstehung der Untersuchung und ihrer Erkenntnisinteressen

In der hier vorgelegten Untersuchung wird der Versuch unternommen, zur Analyse der derzeitigen Problematisierungen von Form und Folgen der Expansion des weiterführenden Bildungssystems beizutragen. Die Untersuchung entstand im Rahmen eines Forschungsprojektes des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Berlin, das seit 1968 unter dem Thema „Arbeitswirtschaftliche Probleme einer aktiven Bildungspolitik“ durchgeführt wird⁷. Dieses Projekt wurde noch mitten in der „optimistischen Phase“ der Bildungsreformdiskussion initiiert. Es sollte in der Auseinandersetzung mit dem bildungsökonomischen Arbeitskräftebedarfsansatz zum einen dazu beitragen, eine Redefinition bildungsökonomischer Forschung im Institut mit anzuregen; zum anderen sollte es die Möglichkeiten und Grenzen von Strategien, die sich auf die Expansion des weiterführenden Bildungswesens und insbesondere des Hochschulbereichs richteten, unter berufssoziologischen und arbeitswirtschaftlichen Gesichtspunkten klären helfen.

Angesichts der perspektivischen Verengung des bildungsökonomischen Arbeitskräftebedarfsansatzes, der Bildungsplanung letztlich ausschließlich als langfristige Arbeitsmarktplanung begreift, richtete sich die Projektarbeit zunächst darauf, den Arbeitskräftebedarfsansatz immanent zu kritisieren, seine systematischen Beschränkungen selbst gegenüber wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Zielsetzungen herauszuarbeiten und die Kritik durch empirische Arbeiten zu vertiefen.

Auf der Grundlage von Vorarbeiten konzentrierte sich das Projekt dann darauf, im Rahmen einer theoretischen Arbeit Bedingungen und Konsequenzen der Aufnahme und Verwendung hochqualifizierter Arbeitskräfte zu bestimmen. Das Ergebnis dieser Projektphase wurde in dem Forschungsbericht „Expansion und Innovation – Bedingungen und Konsequenzen der Aufnahme und Verwendung expandierender Bildungsangebote“ veröffentlicht⁸.

Ausgehend von einer „relativen Autonomie“ der politischen Administration zur Sicherung der Kapitalverwertung unter relativ stabilen politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen und unter der Voraussetzung, daß kapitalistische Gesellschaften in besonderer Weise auf wirtschaftliches Wachstum verpflichtet sind, wurde versucht, in diesem Forschungsbericht folgende Annahmen zu vertreten und zu begründen:

7 Aus dem Projekt sind neben einer Reihe von Aufsätzen vor allem folgende Arbeiten hervorgegangen: Armbruster, W., Bodenhöfer, H.-J., und Winterhager, W. D.: „Arbeitswirtschaftliche Probleme einer aktiven Bildungspolitik“. In: Mitteilungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Erlangen, 2. Jg. (1969), H. 7, S. 544–558; Hartung, D., Nuthmann, R., und Winterhager, W. D.: Politologen im Beruf. Zur Aufnahme und Durchsetzung neuer Qualifikationen im Beschäftigungssystem. Stuttgart 1970 (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung); Armbruster, W.: Arbeitskräftebedarfsprognosen als Grundlage der Bildungsplanung. Eine kritische Analyse. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1971 (Studien und Berichte, Bd. 23); Armbruster, W., Bodenhöfer, H.-J., Hartung, D., Nuthmann, R., und Winterhager, W. D. (im folgenden Armbruster, W., u.a.): Expansion und Innovation. Bedingungen und Konsequenzen der Aufnahme und Verwendung expandierender Bildungsangebote. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1971 (hektographiertes Manuskript); Armbruster, W., Bodenhöfer, H.-J., Hartung, D., und Nuthmann, R. (im folgenden Armbruster, W., u.a.): Expanding Use of Highly Qualified Manpower. Conditions and Consequences. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1971 (Beitrag für die 2. OECD-Regierungskonferenz über die Nutzung hochqualifizierter Arbeitskräfte im Oktober 1971 in Venedig; hektographiertes Manuskript). Abgedruckt in: OCDE (OECD), Comité de l'éducation: Conférence intergouvernementale sur l'utilisation du personnel hautement qualifié (Venise, 25–27 Octobre 1971). Paris 1971 (Dokument Nr. 14, DAS/EID/71.28), S. 1–39.

An empirischen Arbeiten liegen vor beziehungsweise sind in Fertigstellung: Matthias, P.: Determinanten des beruflichen Einsatzes hochqualifizierter Arbeitskräfte. Zur Berufssituation von Diplom-Kaufleuten. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1973 (Studien und Berichte, Bd. 29); eine empirische Arbeit über Berufseinführungsprogramme und -prozesse in der Wirtschaft: Hartung, D.: Prozesse der Berufseinführung von Hochqualifizierten. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1972 (hektographiertes Manuskript); eine empirische Untersuchung zu Determinanten des Charakters beruflicher Arbeit und von Statusdifferenzierungen bei Ing. grad. und Dipl.-Ingenieuren: Oppelt, C.: Ingenieure im Beschäftigungssystem. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1972 (hektographiertes Manuskript). Unter vergleichbarem Erkenntnisinteresse entstand die Arbeit von U. Teichler zur Expansion des japanischen Hochschulwesens, die im Zusammenhang mit den theoretischen Kategorien des Forschungsprojektes fertiggestellt wird: Teichler, U.: Das japanische Hochschulwesen. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1973 (hektographiertes Manuskript).

8 Armbruster, W., u.a.: Expansion und Innovation, a.a.O.

- „Aktive Bildungspolitik“ könne über systematisch geförderte Innovativität der Absolventen des Bildungssystems wirtschaftliches Wachstum und gesellschaftliche Veränderungen fördern,
- die „innovationseffiziente“ Verwertung⁹ der Qualifikationen der Absolventen werde zu einem sich stetig vermehrenden gesellschaftlichen Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften führen, und
- hierbei könne sich – gleichsam durch einen nicht plan- und steuerbaren „spill-over“-Effekt der vermittelten Qualifikationen, Handlungskompetenzen und der beruflichen wie außerberuflichen Erwartungen der Absolventen – eine Tendenz zur Demokratisierung von Arbeitsverhältnissen und der gesellschaftlichen Institutionen sowie ihrer Beziehungen untereinander ergeben.

Diese Annahmen wurden damit begründet, daß eine innovative Verwendung der Qualifikationen der Absolventen des Bildungssystems nur dann möglich erscheint, wenn die Arbeitsorganisation den Arbeitskräften Handlungsspielräume und Mitbestimmungsrechte einräumt. Diese autonomere Gestaltung von Arbeitsrollen sollte – so die damalige Annahme – auch Effekte auf die außerberuflichen Ansprüche und Handlungsmöglichkeiten der Individuen eröffnen¹⁰.

Da auch die zugespitzte Darstellung der Thesen des Forschungsberichts „Expansion und Innovation“ das Maß eigener kritischer Einschätzung und Relativierung dieser „optimistischen“ Annahmen über gesellschaftliche Entwicklungstendenzen nicht deutlich machen kann, ist an dieser Stelle festzuhalten, daß in dem damaligen Forschungsbericht die Möglichkeiten „aktiver Bildungspolitik“ und insbesondere der Expansion des weiterführenden Bildungswesens einschließlich des Hochschulbereichs überschätzt wurden. Diese Überschätzung beruht vor allem darauf, daß der darin vertretene Ansatz, obgleich er soziale Komponenten von Qualifikationen und Qualifikationsanforderungen hervorhebt, letztlich doch auch ein ökonomistischer Ansatz ist, der den qualifikatorischen Annahmen der bildungsökonomischen Forschung und der Forschung über das Wachstum verhaftet bleibt. Die wachstumstheoretische Annahme aber, daß ein Mangel an qualifizierten und innovationsfähigen Arbeitskräften zum knappen Faktor wirtschaftlicher Entwicklung werde, ebenso wie die Annahmen zur Bedeutung von Wissenschaft als Produktivkraft und zur zunehmenden Verwissenschaftlichung der im Bildungssystem vermittelten Qualifikationen abstrahieren von den Herrschaftsverhältnissen, von der durch sie bestimmten Form der Arbeitsorganisation und von den hierdurch geprägten Arbeitsrollen und ihren qualifikatorischen Anforderungen.

Nicht nur die eigene Überprüfung des Ansatzes, die durch die Kritik aus der wissenschaftlichen Öffentlichkeit mit angeregt wurde¹¹, sondern auch die veränderte bildungspolitische Realität machten eine Revision des Ansatzes notwendig:

9 Vgl. Armbruster, W., u.a.: Expansion und Innovation, a.a.O., insbesondere Kapitel 3. Eine detaillierte Begründung des Begriffes „Innovationseffizienz“ von ökonomischer Seite her findet sich nochmals bei Bodenhöfer, H.-J.: „X-Effizienz, Innovations-Effizienz und wirtschaftliches Wachstum“. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 93. Jg. (1973), H. 6, S. 671–686.

10 Dieser Gedanke findet zunehmende Beachtung in Untersuchungen zur Frage der Humanisierung der Arbeit. Vgl. zum Beispiel Fricke, E., Fricke, W., und Schönwälder, M.: „Qualifikation und betriebliche Organisation. Zum Problem der Analyse von Qualifikationen im Arbeitsprozeß“. In: Soziale Welt, 24. Jg. (1973), H. 2/3, S. 219–241. Ebenda, S. 225, Anmerkung 12, führen die Autoren aus: „Die potentielle Funktion, die Arbeitsprozesse als Qualifizierungs- und Lernprozesse haben könnten, beinhaltet ein Kriterium für die Organisation von Produktionsprozessen, das bei der Diskussion über mögliche alternative Formen industrieller Arbeitsorganisation unbedingt berücksichtigt werden sollte. Sollte es gelingen, qualifizierende Funktionen bei der Organisation von Arbeitsprozessen stärker als bisher zu verwirklichen, so wäre damit . . . ein wichtiger Schritt in Richtung auf Demokratisierung und Humanisierung der Arbeit getan.“

11 Vgl. zum Beispiel Baethge, M.: „Abschied von Reformillusionen. Einige politisch-ökonomische Aspekte zum Ende der Bildungsreform in der BRD“. In: betriebslehre, Bd. 5 (1972), H. 11, S. 19–28. Ebenda, S. 19, kritisiert Baethge die „optimistischen Vorstellungen über die gesellschaftsstrukturierende Bedeutung von Bildung und Wissenschaft, wie sie von liberalen Autoren vertreten werden . . . , die eine zunehmende Autonomisierung des Bildungssystems von der Ökonomie konstatieren“.

Die gegenüber dem Ist-Zustand des Bildungswesens weitgesteckten Zielvorstellungen hinsichtlich der Ausweitung der Sekundarstufe I und besonders der Sekundarstufe II im „Bildungsbericht '70“ der Bundesregierung¹² wurden nicht nur wegen der dazu erforderlichen Steigerung der Bildungsausgaben kritisiert, die als nicht realisierbar bezeichnet wurden, sondern es brach erneut die Debatte darüber auf, ob nicht die an diesen Zielwerten orientierte Expansion des weiterführenden Bildungswesens zu wirtschaftlichen Wachstumseinbußen und zu sozialen Konflikten führen müsse, wenn das vom Bildungssystem produzierte Angebot an Absolventen, insbesondere des Hochschulbereichs, den Bedarf der Wirtschaft bei weitem übersteige und die Absolventen entsprechender Ausbildungsgänge vom Arbeitsmarkt allenfalls zu unterwertigen Bedingungen aufgenommen werden könnten¹³.

Auch auf internationaler Ebene war in dieser Zeit ein deutlicher Umschwung in Richtung auf die Problematisierung der einstmals noch favorisierten Expansion des weiterführenden Bildungswesens zu verzeichnen. Bei der zweiten Tagung der OECD zu dem Thema „Utilization of Highly Qualified Personnel“ – 1971 in Venedig¹⁴ – war weit weniger als früher die Rede davon, durch den Ausbau der weiterführenden Bereiche der Bildungssysteme sozialen und wirtschaftlichen Fortschritt sichern zu wollen. Beherrschend war vielmehr das Thema, mittels welcher Planungsinstrumente und -konzeptionen der wachsende Zustrom zu den weiterführenden Institutionen der Bildungssysteme in den entwickelten Industriegesellschaften gedrosselt und im Rahmen welcher Konzeptionen der Bildungs- und Berufsberatung hochqualifizierte Arbeitskräfte bei Übersättigung des „akademischen“ Arbeitsmarktes in andere Teilarbeitsmärkte umgelenkt werden könnten. In Umkehrung früherer Argumentationen wurden nun die wirtschaftlichen Schwierigkeiten einiger Mitgliedsländer der OECD als Folgen einer extensiv befriedigten Nachfrage nach weiterführender Bildung interpretiert. National wie international ist seitdem der „Abschied von Reformillusionen“ unverkennbar.

Wenngleich dieser Umschwung unverkennbar ist, so wird doch nirgendwo – und schon gar nicht in der Bundesrepublik Deutschland – die Expansion des weiterführenden Bildungswesens abrupt beendet. Sekundar- und Hochschulbereich wachsen vielmehr in der Bundesrepublik Deutschland auch weiterhin, und die reduzierten Expansionswerte, die nunmehr im Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission fixiert wurden¹⁵, gehen noch immer über das Ausmaß hinaus, das einstmals für diese Bereiche angemessen erschien. Zugleich aber wird nach Konzeptionen gesucht, die zwar noch an der Expansion des Sekundarbereichs festhalten, jedoch gleichzeitig auf eine Verminderung des Zugangs zum Hochschulbereich zielen oder sogar auf eine völlige Umorganisation des tertiären Bereichs des Bildungssystems drängen.

Für die Konzeption des Forschungsprojekts hatte dies folgende Konsequenzen. Aufgrund veränderter bildungspolitischer Konstellationen und der Widersprüchlichkeit faktischer Entwicklungen und neuerdings favorisierter bildungspolitischer Konzeptionen erschien den am Manpower-Projekt des Instituts Beteiligten eine Reformulierung des Projektansatzes not-

12 Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 75.

13 Zu diesem Standpunkt vgl. zum Beispiel Schlaffke, W.: Akademisches Proletariat? Osnabrück 1972.

14 Siehe hierzu die Unterlagen der OECD, Education Committee, zur „Intergovernmental Conference on the Utilization of Highly Qualified Personnel (Venedig, 25.–27. Oktober 1971). Außer den Dokumenten der einzelnen teilnehmenden Delegationen siehe insbesondere folgende Unterlagen: Dies.: Intergovernmental Conference on the Utilization of Highly Qualified Personnel. Principal Policy Problems. Over View (General Note by the Secretariat). Paris 1971 (ED (71) 14); dies.: Intergovernmental Conference on the Utilization of Highly Qualified Personnel. Employment Prospects in the 1970's. Discussion Paper A. Paris 1971 (ED (71) 17); dies.: Intergovernmental Conference on the Utilization of Highly Qualified Personnel. Group I: Career Development and Mobility. Discussion Paper B. Paris 1971 (ED (71) 16); dies.: Intergovernmental Conference on the Utilization of Highly Qualified Personnel. Group II: Further Education and Training of Highly Qualified Personnel. Discussion Paper C. Paris 1971 (ED (71) 15).

15 Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan. Bd. 1, a.a.O., S. 27 ff., insbesondere S. 32 und S. 34.

wendig. Vor allem war es erforderlich, die Widersprüchlichkeit der Argumentation, nach der zunächst wirtschaftliches Wachstum und sozialer Fortschritt vom Ausbau des Bildungssystems abhängig gemacht wird und derzufolge nun im forcierten Ausbau des Bildungssystems geradezu einer der bedeutsamsten Störfaktoren weiteren wirtschaftlichen Wachstums und sozialen Fortschritts erblickt wird, zu analysieren.

Eine solche Analyse kann nicht davon ausgehen, daß die Verwirklichung weitgehender bildungspolitischer Vorstellungen gegenwärtig an finanziellen Grenzen scheitert¹⁶; dies ergibt sich daraus, daß dieses Argument allenfalls die Reduzierung von Zielwerten, nicht aber die Widersprüchlichkeit der derzeitigen Entwicklungen und die in diesem Zusammenhang beobachtbaren Problematisierungen der Form der Expansion und ihrer Auswirkungen zu erklären vermag.

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit konzentrierte sich deshalb darauf, Antworten auf folgende Fragen zu finden:

1. Aus welchen gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen leitete sich die Forderung nach „aktiver Bildungspolitik“ in der Bundesrepublik Deutschland ab?
2. In welchen Formen verläuft die Expansion des Bildungssystems, und in welcher Weise ist sie an spezifische gesellschaftliche und politische Bedingungen rückgebunden und dadurch in ihrer Form bestimmt?
3. Zu welchen Konsequenzen führt die derzeitige Umwandlung des westdeutschen Bildungssystems in ein Massenbildungssystem, und in welcher Weise sind die in letzter Zeit verstärkt auftretenden Problematisierungen der Form wie der Folgen der Expansion als Reaktionen auf die Transformation des Bildungssystems in ein Massenbildungssystem zu interpretieren?
4. Welche forschungspraktischen und praktisch-politischen Folgerungen müssen aus den derzeitigen Entwicklungen im Bildungssystem und ihren abschätzbaren Konsequenzen gezogen werden?

¹⁶ Zu einer generellen Kritik dieses Arguments vgl. Huisken, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972, insbesondere Kapitel 3, S. 220 ff.

1.4 Die Annahmen der Untersuchung

Der Versuch, die obengenannten Fragen einer Beantwortung näherzubringen, hat zu folgenden Annahmen geführt, die in den nachfolgenden Kapiteln der Untersuchung im einzelnen expliziert und begründet werden:

Angesichts der veränderten bildungspolitischen Situation erschien es notwendig, zunächst Entwicklungstendenzen und -prozesse zu erfassen, die die Expansion des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland – ebenso wie in anderen entwickelten Industriegesellschaften – motiviert haben. Wie eine inzwischen größere Anzahl von Untersuchungen zu bestätigen scheint, kann die Expansion nicht allein darauf zurückgeführt werden, daß aktuelle Verwertungsschwierigkeiten des Kapitals – aufgrund des knappen Faktors „qualifizierte Arbeitskraft“ – die Expansion bedingen. Reduziert diese Ansicht ohnehin den Qualifikationsbegriff allein auf seine berufsbezogenen und arbeitsmarktpolitischen Aspekte, so läßt sie darüber hinaus außer acht, daß auch kapitalistische Gesellschaften, ihre Produktion und Reproduktion in ihren je spezifischen Vergesellschaftungsformen, der motivationalen, handlungsorientierten und ideologischen Korrelate nicht entbehren können. Diese aber stellen sich nicht (mehr) „naturwüchsig“ ein, sondern werden zunehmend zum Gegenstand bildungspolitischer Strategien, die nicht zuletzt auch die Funktion haben, auf gesellschaftliche und politische Forderungen nach Gleichheit zumindest scheinbar einzugehen. Dies bedingt auch, daß die Expansion des Bildungssystems, ganz abgesehen von Planungs- und Prognoseschwierigkeiten, die nicht ohne weiteres technisch und methodisch überwindbar sind, nicht einfach abgeblockt werden kann. Planungs- und Prognoseschwierigkeiten wie auch politisch-legitimierte Probleme scheinen die prekäre Situation der bildungspolitischen Entwicklungen erhellen zu können.

Aufgrund dieser Probleme führt die Transformation des elitären westdeutschen Bildungssystems in ein Massenbildungssystem bei verstärkter Expansion des weiterführenden Bildungswesens (Sekundarbereich und Hochschulbereich) zu Abstimmungsproblemen mit dem im Beschäftigungssystem sich artikulierenden Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften. Dieser Bedarf ist jedoch nur bei oberflächlicher Betrachtung durch die Arbeitsplatzstruktur und die aus ihr folgenden Anforderungen an Arbeitskräfte determiniert. Die Arbeitsplatzstruktur und die Anforderungen an Arbeitskräfte und deren Qualifikationen sind weitgehend bestimmt durch die Produktions- und Herrschaftsverhältnisse, die sich bislang im Rahmen der elitären Struktur des Bildungssystems und der elitären sowie hierarchisch differenzierten Statusstruktur, die an Berufsrollen und deren unterschiedliche soziale Gratifizierung gebunden ist, reproduziert haben. Unter diesem Gesichtspunkt müssen die Abstimmungsprobleme zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem als Status- und Rekrutierungsprobleme beschrieben und interpretiert werden.

Status- und Rekrutierungsprobleme ergeben sich insofern, als die Produktion expandierender Bildungsangebote des weiterführenden Bildungswesens und insbesondere des Hochschulbereichs zunächst in Widerspruch geraten muß mit der bisher systematisch knapp gehaltenen Menge an exklusiven und elitären Berufspositionen und den mit ihnen verbundenen Statuschancen und sozialen Gratifikationen. Dieser Widerspruch muß dann offenbar werden, wenn die vom Bildungssystem vermittelten Verhaltensrepertoires, beruflichen Erwartungen und Stuserwartungen, die sich mit hochqualifizierter Ausbildung verbinden, mit den im Beschäftigungssystem und seinen Organisationen institutionalisierten, hierarchisch differenzierten Berufsrollenanforderungen und Anforderungen an Identifikation und Loyalität sowohl quantitativ als auch qualitativ nicht mehr übereinstimmen. Insofern implizieren zumindest prinzipiell die auf der Expansion des weiterführenden Bildungswesens beruhenden Status- und Rekrutierungsprobleme immer auch Legitimationsprobleme hinsichtlich der – sozialstrukturell durch die Produktions- und Herrschaftsverhältnisse bedingten – differentiellen Zuweisung von sozialem Status als Zuweisung von differentiellen Lebenschancen.

Die Expansion des Bildungssystems, die sowohl quantitativ als auch qualitativ als eine Verminderung beziehungsweise Veränderung der selektiven Leistungen des traditionellen Bil-

dungssystems beschrieben werden kann, führt jedoch nicht unmittelbar zu sozialen und politischen Legitimationskrisen¹⁷. Unsere Annahme geht vielmehr dahin, daß es zu verstärkten Differenzierungsprozessen hinsichtlich der Berufspositionen und Statuschancen, denen hochqualifizierte Arbeitskräfte zugeordnet werden, und zu reformulierten Anforderungen an das Bildungssystem kommen wird.

Differenzierungsprozesse im Beschäftigungssystem implizieren aber verstärkte Selektionsprozesse bei der beruflichen Rekrutierung und bedingen spezifische Probleme der Legitimierung dieser Selektion. Die verstärkte Selektion, die als Äquivalent zur verminderten Selektion des Bildungssystems nunmehr im Beschäftigungssystem stattfindet, vollzieht sich im Rahmen von Bewertungs-, Qualifizierungs- und Sozialisationsprozessen, in denen das prinzipiell gegebene Legitimationsproblem der differentiellen Zuweisung von sozialem Status solange verdeckt bleiben kann, wie im Rahmen der vorherrschenden Leistungsideologie das den Individuen jeweils bescheinigte („zertifizierte“) Leistungsversagen oder der Leistungserfolg nicht nur diesen zugerechnet werden kann, sondern auch noch von ihnen selbst als individueller Erfolg oder Mißerfolg interpretiert werden wird.

Da durch die Verminderung der Selektivität des Bildungssystems, soweit die Ausbildungsgänge nicht unterschiedlich intensive kognitive und instrumentelle Kompetenzen vermitteln¹⁸, zumindest bei der Erstrekrutierung am Arbeitsmarkt „Talente“ nicht mehr knapp sind, wird die Selektion im Beschäftigungssystem zunehmend weniger von kognitiven Elementen und instrumentellen Fähigkeiten abhängig gemacht und mit ihren unterschiedlichen Ausprägungen begründet werden können. Unsere Annahme geht dahin, daß die Selektion sich stärker an „extrafunktionalen“ Elementen der Qualifikationen beziehungsweise der individuellen Verhaltensrepertoires¹⁹ orientieren wird, über die zunächst – auch bei veränderter Selektionsleistung des Bildungssystems – vor allem diejenigen Absolventen, die aus den Familien der oberen sozialen Schichten stammen, verfügen werden. Wenn damit gesichert würde, daß diejenigen Absolventen exklusiven und elitären Positionen zugeordnet werden, die hinsichtlich der Anforderungen an Loyalität und Identifikationsbereitschaft ein großes Maß schichtspezifischer normativer Übereinstimmung verbürgen, so hieße dies zugleich, daß bei der ins Beschäftigungssystem verlagerten Selektion erneut die Absolventen aus den „Unterschichten“ diskriminiert und hierdurch der Selbstrekrutierungsprozeß der oberen sozialen Schichten erneut stabilisiert werden würde.

Die Selektion nach diesen „extrafunktionalen“ Elementen der Qualifikationen und Verhaltensrepertoires wird jedoch dadurch erschwert, daß solche Kriterien nicht nur – wie immer schon – im Rekrutierungsprozeß insbesondere hochqualifizierter Arbeitskräfte, sondern auch im Arbeitsprozeß selbst eine gewichtige Rolle spielen. In dem Maße, in dem solche „extrafunktionalen“ Elemente generell zum Bestandteil stabiler beruflicher Motivationen gehören und Identifikations- und Loyalitätsbereitschaft ebenso wie Kooperationsfähigkeit und Fähigkeiten zur Anpassung an sich wandelnde berufliche Anforderungen an sie gebunden sind, kann die Selektion im Beschäftigungssystem sich auch an ihnen immer weniger orientieren. Denn dann müßten solche Elemente generell in die Qualifizierungs- und Sozialisationsprozesse im Bildungssystem einbezogen werden. Das prinzipiell gegebene Problem der Legitimierung differentiell zugewiesener Berufspositionen, Status- und Lebenschancen könnte

17 Zum Begriff „Legitimationskrise“ vgl. vor allem Habermas, J.: „Was heißt heute Krise? Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus“. In: Merkur, 27. Jg. (1973), H. 4/5, S. 345–364. Nicht zuletzt aufgrund unserer Analysen scheint es angeraten zu sein, den Begriff „Krise“ sehr sparsam zu verwenden, denn bislang scheinen die systemstabilisierenden Mechanismen noch immer so funktionsfähig zu sein, daß selbst kritische Entwicklungen abgelenkt und kritisches Potential nur in einem begrenzten Umfang wirksam werden können.

18 Mit der Forderung nach Lang- und Kurzstudiengängen gehen die Intentionen des Hochschulrahmengesetzentwurfes des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft in diese Richtung.

19 Zur Analyse von Qualifikationsanforderungen als Rollenanforderungen und von individuellen Qualifikationen als Verhaltensrepertoires vgl. vor allem Armbruster, W., u.a.: Expansion und Innovation, a.a.O., S. 122 ff.

dann – werden nicht sowohl im Bildungssystem als auch im Beschäftigungssystem Prozesse wirksam, die diesen Widerspruch zu verschleiern und soziale Konflikte zu vermeiden vermögen – zu Legitimationsproblemen des politischen und des ökonomischen Systems führen.

Die Deutung aktueller Entwicklungen im curricularen Bereich, mehr noch die Thematisierung von Veränderungen, weisen aber darauf hin, daß eine Entschärfung des Problems der Legitimation unterschiedlichen beruflichen Status bei formal gleicher Qualifizierung auch unter diesen Bedingungen wahrscheinlich ist.

Die Problematisierungen der Form wie der Folgen der derzeitigen Expansion des weiterführenden Bildungswesens stehen mit diesen Problemen in Zusammenhang. Neuerdings propagierte und favorisierte bildungspolitische Konzeptionen zur Reorganisation des Bildungssystems („guidance-systems“, durchgängige Organisation des Bildungssystems als „recurrent education“ usw.) und zur verstärkten Verlagerung von Bildungsprozessen in das Beschäftigungssystem (Berufseinführungsprogramme, Weiterbildung usw.) sind über die ihnen offiziell zugewiesenen Funktionen hinaus als Vermeidungsstrategien zu interpretieren, die die Status- und Rekrutierungsprobleme, und damit das Problem der differentiellen Zuweisung von Berufspositionen und Statuschancen, entschärfen sollen.

Diese Interpretation der Problematisierungen der Form wie der Folgen der derzeitigen Expansion des Bildungssystems und der neuerdings favorisierten bildungspolitischen Konzeptionen führt auch notwendigerweise dazu, den insbesondere von liberalen (im weitesten Sinne) Politikern und Wissenschaftlern geprägten Begriff „aktive Bildungspolitik“ und die „aktiver Bildungspolitik“ zugeschriebenen Möglichkeiten zur Veränderung der Gesellschaft zu kritisieren. Der aus der liberalen Theorie abgeleitete Begriff „Chancengleichheit“ als „Angleichung von Startchancen“, der für „aktive Bildungspolitik“ in der Bundesrepublik Deutschland bestimmend ist, wurde für die Bildungspolitik nicht zuletzt deshalb prägend, weil „Angleichung von Startchancen“ zunächst nur darauf zielt, „Begabungsreserven“ nach Maßgabe arbeitsmarktbedingter Anforderungen zu mobilisieren, und weil diese Mobilisierung die vorherrschende Ideologie der „Offenen Gesellschaft“ als „Leistungsgesellschaft“ abstützt. Ungleichheit *nach* gleichen Startchancen ist nach der liberalen Theorie nicht nur notwendige Ausdrucksform der Freiheit, sondern darüber hinaus notwendige Bedingung, um produktive Konkurrenz in allen gesellschaftlichen Bereichen herzustellen.

Der affirmative Charakter der durch die liberale Theorie angeleiteten bildungspolitischen Konzeptionen ist darin begründet, daß „Chancengleichheit“ allein als „Angleichung von Startchancen“ begriffen wird, daß das Scheitern so konzipierter Bildungspolitik nicht auf die strukturellen Widerstände der Herrschafts- und Produktionsverhältnisse zurückgeführt wird und daß die aus solcher Politik folgenden Abstimmungsprobleme zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem nun nicht etwa Anlaß dazu werden, auf Veränderungen der strukturellen Widerstände hinzuwirken, sondern vielmehr dazu, die Überweisung von Bildungsprozessen an das Beschäftigungssystem mit dem Ziel einer „besseren“ Abstimmung mit seinen Anforderungen verstärkt zu fordern. Damit jedoch verlieren der Begriff „Chancengleichheit“ ebenso wie die Konzeption „aktive Bildungspolitik“ ihre kritische Kraft gegenüber sich abzeichnenden Reprivatisierungstendenzen der Organisation von Bildungsprozessen.

In dem Maße, in dem eine Trennung von allgemeinen „Bildungs-“ und spezifischen „Ausbildungsprozessen“ vorgenommen würde, die allgemeinen „Bildungsprozesse“ nur *formal* „Chancengleichheit“ einlösen sollen und die spezifischen „Ausbildungsprozesse“ in das Beschäftigungssystem verlegt beziehungsweise nach Maßgabe seiner Anforderungen organisiert werden würden, würden die im „allgemeinen“ Bildungswesen vermittelten Qualifikationen und Verhaltensrepertoires letztlich irrelevant hinsichtlich der Zuordnung zu Berufspositionen („Statusirrelevanz“) und irrelevant hinsichtlich der späteren jeweiligen beruflichen Anforderungen („curriculare Irrelevanz“).

Die „Autonomisierung“ des „allgemeinbildenden“ Bereichs des Bildungssystems in diesem Sinne könnte zwar die sich derzeit abzeichnenden Abstimmungsprobleme zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem vermindern, wenn nicht gar aufheben. Das aber würde bedeuten,

daß eine „aktive“ Beeinflussung des Beschäftigungssystems, die die Konzeptionen „aktiver Bildungspolitik“ immer auch für sich beansprucht haben, unmöglich würde. Gleichwohl könnte argumentiert werden, daß „Chancengleichheit“, auf die „aktive Bildungspolitik“ verpflichtet wurde, „verwirklicht“ sei, da ja der „allgemeinbildende“ Teil des Bildungssystems dann in seiner Organisation formal der Forderung nach „Angleichung der Startchancen“ entspricht.

1.5 Zur praktisch-politischen Relevanz der Arbeit

Wenngleich auch die Arbeit – vor allem aus methodischen Gründen – über weite Strecken hin den Charakter der Ausformulierung und Begründung von Annahmen hat, so scheint sie uns dennoch hinsichtlich praktisch-politischer Folgerungen nicht irrelevant zu sein. Lassen sich auch nicht fest umrissene und unmittelbar umsetzbare Handlungsmodelle aus der Analyse ableiten, so können doch immerhin die Konsequenzen verschiedener bildungspolitischer Konzeptionen und Strategien im Rahmen analytisch begründeter Annahmen abgeschätzt werden und dadurch unterschiedliche Ansätze und Positionen in der bildungspolitischen Diskussion strukturiert, systematisch verglichen und relativiert werden. Ferner kann empirisch orientierte Forschung aufgrund solcher Analysen die Bedingungen und Konsequenzen praktisch-politischer Intentionen und die ihnen korrespondierenden bildungspolitischen und gesellschaftspolitischen Konzeptionen aufklären. Forschungs-, Planungs- und Projektgruppen können so ihren Blick schärfen für die Rahmenbedingungen und Möglichkeiten rationaler Bildungspolitik; allzu voluntaristische Deutungen von „Handlungsspielräumen“ könnten hierdurch eingeschränkt, zugleich könnte aber auch verdeutlicht werden, an welchen Widersprüchen politisches Handeln ansetzen könnte.

2.

**»Aktive Bildungspolitik«
und die Expansion des Bildungssystems
im Zusammenhang
gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen**

2.1 Methodische Probleme der Analyse und kategorialen Erfassung der Veränderungen im Bildungssystem

Bei dem Versuch, die Motive „aktiver Bildungspolitik“, die derzeitigen Entwicklungen im Bildungssystem und die verstärkt zu beobachtenden Problematisierungen der Form wie der Folgen „aktiver Bildungspolitik“ im Rahmen gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen zu interpretieren, muß mit folgendem Problem gerechnet werden:

Man kann zwar davon ausgehen, daß die „gegenwärtige Gesellschaft durchaus Industriegesellschaft ist nach dem Stand ihrer Produktivkräfte“, wobei „Industriegesellschaft“ dadurch charakterisiert ist, daß industrielle Arbeit „überall und über alle Grenzen der politischen Systeme hinaus zum Muster der Gesellschaft geworden“ ist und daß „Verfahrensweisen, die den industriellen sich anähneln, ökonomisch zwangsläufig sich auch auf Bereiche der materiellen Produktion, auf Verwaltung, auf die Distributionssphäre und die, welche sich Kultur nennt, ausdehnen“¹. Jedoch gibt es bisher weder eine geschlossene und generelle Theorie der Entwicklung industrieller Gesellschaften, die, wie Brandt es formuliert², „bei der Analyse gesamtgesellschaftlicher Veränderungen . . . die gesellschaftlichen Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen . . . , die mit der Entwicklung industrieller Produktionstechniken sich verbinden“³, hinreichend zu beschreiben und zu erklären vermag, noch ist eine Theorie der Entwicklung und der Funktionen des Bildungssystems⁴ verfügbar, die für die Klärung der Problemstellung der Untersuchung herangezogen werden könnte. Verfügbar sind allenfalls Theorieansätze und Versuche theoretischer Verallgemeinerungen empirisch beobachtbarer Phänomene und Prozesse, die alle einen sehr unterschiedlichen methodischen Status haben. Und von der Bildungsforschung sind bisher Ansätze zu einer Theorie der Bildungsprozesse und der Funktionen des Bildungssystems im Wandel gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen über erste Versuche oder programmatische Erklärungen nicht hinausgekommen. Dies ist vor allem dadurch bedingt, daß sich Bildungsforschung in ihrer engen Bindung an die Reformdiskussion und die Politikberatung bislang vornehmlich Planungsproblemen, der Konzipierung von Handlungsmodellen und deren Begründung und Abstützung durch empirische Untersuchungen gewidmet hat und erst allmählich, nicht zuletzt als Reflex auf die veränderte bildungspolitische Situation, eine Wendung zu einer solchen „Grundlagen“-Orientierung einsetzt⁵.

Damit stellt sich aber die Frage, mit welchen Kategorien der Industrialisierungsprozeß erfaßt und auf welche seiner Entwicklungen und der mit ihnen verbundenen ökonomischen und „nichtökonomischen“⁶ Bedingungen und Veränderungen die Expansion des Bildungssystems und deren Problematisierungen zurückzuführen sind.

Immerhin gibt es in der sozialwissenschaftlichen Diskussion, die sich wieder verstärkt gesamtgesellschaftlichen Analysen zuwendet, eine Reihe von Ansätzen, die generelle methodische Orientierungen zur Deutung von Veränderungen des Bildungssystems liefern können.

Brandt unterscheidet in seiner Übersicht zum gegenwärtigen Stand gesamtgesellschaftlicher Untersuchungen zwei Richtungen methodischer und theoretischer Ansätze – „Moderni-

1 Adorno, T. W.: „Einleitungsvortrag zum 16. Deutschen Soziologentag“. In: Ders. (Hrsg.): Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? Verhandlungen des 16. Deutschen Soziologentages. Stuttgart 1969, S. 18.

2 Brandt, G.: „Industrialisierung, Modernisierung, gesellschaftliche Entwicklung. Anmerkungen zum gegenwärtigen Stand gesamtgesellschaftlicher Analysen“. In: Zeitschrift für Soziologie, 1. Jg. (1972), H. 1, S. 5–14.

3 Brandt, G., a.a.O., S. 6.

4 Zur Wahl der Kategorie „Bildungssystem“ vgl. weiter unten.

5 Ein solcher forschungsstrategisch-programmatischer Versuch findet sich zum Beispiel bei Oevermann, U.: Vorschläge zur künftigen Forschungspolitik des Instituts aus der interessierten Sicht eines Projekts. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1974 (unveröffentlichtes Manuskript).

6 Brandt, G., a.a.O., S. 6.

sierungstheorien“ und Theorieansätze marxistischer Tradition⁷. Zur Gewinnung methodischer Orientierungen für die Untersuchung der diese Arbeit bestimmenden Problemstellung sind folgende Argumente der Analyse von Brandt festzuhalten:

Ansätzen beider Richtungen ist die Tendenz gemeinsam, allgemeine Theorien der Industrialisierung zu konzipieren, mit deren Hilfe vor allem Probleme der Gesellschaften der sogenannten „Entwicklungsländer“ geklärt und Vergleiche des Entwicklungsstandes des Industrialisierungsprozesses unterschiedlicher Gesellschaften und Gesellschaftssysteme vorgenommen werden sollen. Diese allgemeinen Theorien, die insbesondere bei den „Modernisierungstheorien“ daran gebunden sind, soziale Indikatoren und deren unterschiedliche Ausprägungen zu ermitteln, verlieren jedoch allzu leicht den jeweils spezifischen Charakter einzelner historischer Entwicklungen, die von Gesellschaft zu Gesellschaft sehr stark differieren können, aus dem Blick⁸.

Bei ihrem Vorgehen konzentriert sich die „Modernisierungsforschung“ vor allem auf die Bedingungen und Veränderungen normativ konstituierter Handlungssysteme und Verhaltensweisen; ihr zufolge sind die Prozesse sozialen Wandels entscheidend bestimmt „durch die Ausbildung neuer Verhaltensweisen und aus diesem Grunde nur unter Rekurs auf normativ geprägte Verhaltensorientierungen“⁹ erklärbar. Dieses handlungstheoretische „Vorurteil“, Konstituens der Theoriebildung, führt aber meist dazu, „daß über der ausschließlichen Beschäftigung mit den normativen Bedingungen sozialen Handelns dessen materielle Bedingungen und namentlich die Ungleichverteilung von Macht und ökonomischen Lebenschancen vernachlässigt“¹⁰ werden.

Wie Brandt feststellt, entgehen die in der marxistischen Tradition stehenden Ansätze dieser Verkürzung. Sie führen die industrielle Entwicklung „primär nicht auf normativ bestimmte Verhaltensorientierungen . . . , sondern auf Herrschafts- und – genauer gesagt – auf Produktions- und Klassenverhältnisse zurück, die wiederum nicht als unabhängige Variable gedacht werden, sondern als Moment eines dialektisch konzipierten Prozesses“¹¹. Dieses Vorgehen erweist sich jedoch dann als unzureichend, wenn nicht auch der Aspekt der Verhaltensorientierungen einbezogen und die Persistenz normativer Strukturen und gesellschaftlicher und politischer Orientierung trotz veränderter Produktivkräfte hinreichend erklärt werden¹².

Für die Analyse der Motive „aktiver Bildungspolitik“ scheint es deshalb erforderlich zu sein, bisher dokumentierte und empirisch erfaßbare Entwicklungen im Bildungssystem, in den übrigen gesellschaftlichen Bereichen und der bildungspolitischen Diskussion auf der Grundlage von Theorieansätzen und theoretischen Verallgemeinerungen in einen argumentativen Zusammenhang zu bringen. Damit ist keineswegs der Anspruch verbunden, eine Theorie über die Entwicklung des Bildungssystems und seiner Funktionen vorzulegen; und die Arbeit erhält hierdurch notwendigerweise über weite Strecken hin den Charakter der Ausformulierung und Begründung von Annahmen, deren Stimmigkeit durch weitere Forschung im einzelnen noch nachgewiesen werden muß. Insofern geht es zunächst vor allem darum, einen interpretativen Bezugsrahmen zu entwickeln, der es erlaubt, Forschungshypothesen und Forschungsvorhaben abzuleiten und zu begründen.

Dabei wird sich die Deutung der Entstehung „aktiver Bildungspolitik“ im Zusammenhang des Industrialisierungsprozesses darauf zu richten haben, die bestimmenden gesellschaftlichen

7 Brandt, G., a.a.O., S. 6 ff.

8 Brandt, G., a.a.O., S. 11.

9 Brandt, G., a.a.O., S. 7.

10 Brandt, G., a.a.O., S. 9.

11 Brandt, G., a.a.O., S. 7.

12 Brandt, G., a.a.O., S. 10.

Faktoren und Prozesse dieser Entwicklung sowohl auf der Ebene der Veränderungen der Produktionsfaktoren und Produktionsmittel als auch auf der Ebene der ihnen korrespondierenden, wenn auch nicht unbedingt gleichgerichteten normativ konstituierten Handlungssysteme aufzusuchen¹³. Die dabei getroffenen Generalisierungen müssen auf einem Abstraktionsniveau gehalten werden, das die Herstellung eines Bezuges zu konkreten historischen Entwicklungsprozessen zuläßt.

Kategorien, die in diese Richtung weisen, finden sich in den Arbeiten von Habermas¹⁴. Bei ihm richtet sich die Analyse des Industrialisierungsprozesses zum einen auf die „Subsysteme zweckrationalen Handelns“¹⁵, in denen technische Mittel, technische Regeln und strategisches Handeln institutionalisiert sind. Zum anderen konzentriert sie sich darauf, den jeweiligen „institutionellen Rahmen“ einer Gesellschaft für sich und in seinem Zusammenhang mit den Subsystemen zweckrationalen Handelns zu bestimmen.

Der institutionelle Rahmen einer Gesellschaft – konstituiert durch Systeme gesellschaftlicher Normen, Handlungsorientierungen und Verhaltensweisen – hat die Funktion, die „instinktiv . . . nicht gesicherte Arterhaltung durch eine kollektiv organisierte Selbsterhaltung“ als Institutionalisierung von Lern- und Anpassungsprozessen zu ersetzen¹⁶. Der institutionelle Rahmen einer Gesellschaft schließt damit Herrschaft und soziale Macht („Produktionsverhältnisse“) als Repression individueller und gesellschaftlicher Bedürfnisse ein¹⁷. Die Rationalität des institutionellen Rahmens bemißt sich daran, inwieweit im Verlauf gesellschaftlicher Veränderungen die gesellschaftlichen Lern- und Anpassungsprozesse, das heißt zugleich auch: der Zugang zu gesellschaftlichen Teilhabe- und Teilnahmechancen, nicht mehr klassen- und schichtspezifisch¹⁸ organisiert werden und Unterdrückung individueller und gesellschaftlich artikulierter Bedürfnisse, allenfalls legitimiert durch „zwanglosen und uneingeschränkten praktischen Diskurs“¹⁹, stattfindet.

Unter dieser Perspektive sind dann Stand und Entwicklung industrieller Gesellschaften zum einen geprägt durch Strukturveränderungen der Subsysteme zweckrationalen Handelns. Diese Strukturveränderungen lassen sich auch als „Rationalisierungsprozeß“ beschreiben. Dabei meint Rationalisierung der Subsysteme zweckrationalen Handelns ganz generell die Ausweitung zweckrationalen Handelns auf alle gesellschaftlichen Bereiche²⁰. Zum anderen bestimmen sich nach Habermas Stand und Entwicklung industrieller Gesellschaften durch Strukturwandlungen des institutionellen Rahmens, der sich nicht abgelöst vom Rationalisierungsprozeß der Subsysteme zweckrationalen Handelns wandelt. Die institutionellen Verände-

13 Brandt, G., a.a.O., S. 7.

14 Die Darstellung der Kategorien von Habermas bezieht sich vor allem auf folgende Veröffentlichungen: Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. Frankfurt a.M. 1968; ders.: „Praktische Folgen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts“. In: Maus, H. (Hrsg.): Gesellschaft, Recht und Politik. Neuwied und Berlin 1968, S. 121–146.

15 Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“, a.a.O., S. 63 ff.

16 Habermas, J.: „Praktische Folgen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts“, a.a.O., S. 141.

17 Habermas, J.: „Praktische Folgen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts“, a.a.O., S. 141 f.

18 Soziale Schichtung wird hier als je spezifische Ausformung des „Klassenkompromisses“ begriffen. Siehe dazu Kapitel 3.

19 Habermas, J.: „Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann“. In: Ders. und Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a.M. 1971, S. 142–290.

20 Sie erstreckt sich „auf die richtige Wahl zwischen Strategien, die angemessene Verwendung von Technologien und die zweckmäßige Einrichtung von Systemen (bei *gesetzten* Zielen in *gegebenen* Situationen)“. Vgl. Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“, a.a.O., S. 49. „Dem entspricht die Industrialisierung der gesellschaftlichen Arbeit mit der Folge, daß Maßstäbe instrumentalen Handelns auch in andere Lebensbereiche eindringen (Urbanisierung der Lebensweise, Technisierung des Verkehrs und der Kommunikation).“ Ebenda, S. 48.

rungen sind jedoch nicht prinzipiell der technischen Rationalisierung gleichgerichtet²¹ in dem Sinne, daß „technischer Fortschritt“ auch zwangsläufig gesellschaftlichen Fortschritt als Abnahme gesellschaftlicher Naturwüchsigkeit und Zunahme rationaler, mit Willen und Bewußtsein gestalteter, nichtrepressiver Lebenszusammenhänge bewirkt. „Technischer Fortschritt“ kann sich vielmehr durchaus mit verschiedenen institutionellen Zusammenhängen verbinden²².

Unter Berücksichtigung dieser methodischen und theoretischen Orientierung soll im folgenden versucht werden, Faktoren und Prozesse zu analysieren, die zu der Forderung nach „aktiver Bildungspolitik“ und zu den expansiven Tendenzen des Bildungssystems geführt haben; und diese Faktoren und Prozesse werden sowohl in Strukturveränderungen der Subsysteme zweckrationalen Handelns als auch in Strukturwandlungen des institutionellen Rahmens gesucht werden.

Aufgrund dieser Orientierung gehen wir dann auch von folgendem generellen Zusammenhang aus: Im Verlauf der Entwicklung industrieller Gesellschaftsformationen bildet sich als ein Teilsystem der Gesellschaft das Bildungssystem aus. Es konstituiert sich durch die Auslagerung von Sozialisations- und Qualifizierungsprozessen aus sozialen Gruppen und Lebenszusammenhängen – vor allem aus Familie und gesellschaftlich organisierter Arbeit – in spezifische Einrichtungen, „in denen unter der Kontrolle staatlicher oder gesellschaftlicher Instanzen“²³ Kinder, Jugendliche und – zunehmend auch – Erwachsene „sich in systematisch durchgeführten . . . Lernprozessen Kenntnisse, Fertigkeiten, Normen und Verhaltensweisen aneignen“²⁴. In dieser spezifischen Form der Organisation und Institutionalisierung eines Teils der individuellen und gesellschaftlichen Lern- und Anpassungsprozesse drückt sich das jeweilige gesellschaftliche Selbstverständnis darüber aus, was von den Mitgliedern der Gesellschaft „an Kenntnissen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen für die Erhaltung, Gestaltung und Fortentwicklung der Gesellschaft als nötig oder jedenfalls wünschenswert erachtet wird“²⁵. Dieses Selbstverständnis, das nur teilweise explizit kodifiziert ist, ist gebunden an den jeweiligen gesellschaftlichen Entwicklungsstand. Es verändert sich wie dieser und führt zu jeweils historischen Ausformungen des Bildungssystems, seiner Zielsetzungen und Funktionen.

Die wiederkehrenden Diskussionen um die organisatorische und inhaltliche Ausformung und die von Zeit zu Zeit geplant und kontrolliert vorgenommenen Veränderungen des Bildungssystems indizieren deshalb Veränderungen gesellschaftlicher Strukturen, Institutionen und Interessen im Verlauf des Industrialisierungsprozesses und sind Versuche, das Bildungssystem mit gewandelten gesellschaftlichen Verhältnissen und daraus erwachsenden Anforderungen an individuelle und gesellschaftliche Lern- und Anpassungsprozesse in Einklang zu bringen.

Diese generelle Orientierung hat jedoch zwei Implikationen, auf die hingewiesen werden muß:

1. Wir gehen aufgrund der obengenannten Voraussetzungen davon aus, daß die Entwicklungen im Bildungssystem keinesfalls allein auf Verwertungsschwierigkeiten des Kapitals durch Knappheit oder Verknappung des Produktionsfaktors „qualifizierte Arbeitskraft“ zurückgeführt werden können.

21 Vgl. Brandt, G., a.a.O., S. 7.

22 „In welchem Ausmaß institutionelle Rahmenbedingungen zu variieren vermögen und wie sie sich im einzelnen mit Lösungen der ökonomischen Industrialisierungsproblematik kombinieren, ist eine empirische Frage“, die im Kontext der Analyse jeweiliger Strukturprobleme einzelner Gesellschaften zu beantworten ist. Brandt, G., a.a.O., S. 12.

23 Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt a.M. 1971, S. 15.

24 Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft, a.a.O., S. 84.

25 Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft, a.a.O., S. 84.

Auch erste marxistische Ansätze zur Analyse der Bildungspolitik und der Entwicklungen im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland²⁶ blieben – trotz ihrer kritischen Distanz – doch insofern den wachstumstheoretischen Annahmen der Bildungsökonomie verhaftet, als sie die Motive für die Forderungen nach „aktiver Bildungspolitik“ vor allem auf Verwertungsschwierigkeiten des Kapitals aufgrund eines sich abzeichnenden Mangels an qualifizierten Arbeitskräften zurückführten und eine unmittelbare Durchsetzung des Interesses, diesen Engpaß durch die Expansion des Bildungssystems zu beseitigen, unterstellten²⁷.

Es ist auch nicht zu leugnen, daß dieses Interesse, getragen von generellen und zunächst auch weitgehend akzeptierten wachstumstheoretischen und bildungsökonomischen Annahmen, in der westdeutschen Reformdiskussion längere Zeit hindurch bestimmend war²⁸. Doch kann unter dieser Perspektive nur ungenügend erklärt werden, warum dann wiederum eine Reduzierung der bildungspolitischen Reformziele vorgenommen wurde, gleichwohl aber die individuelle Nachfrage nach weiterführender Bildung wächst, die Expansion nicht beendet und der Ausbau des Bildungssystems weiterhin durchgeführt wird – wenn auch reduziert und mit dem Versuch, individuelle Nachfrage nach bestimmten Ausbildungsgängen, wie etwa durch den Numerus clausus, zu kanalisieren.

Ist es ohnehin schwierig, von einer unmittelbaren Durchsetzung kapitalistischer Interessen in der Bildungspolitik auszugehen, da es selbst nachträglichen Analysen schwerfällt, diese Interessen über generelle Charakterisierungen hinaus exakt hinsichtlich quantitativer und qualitativer Anforderungen zu bestimmen, so könnte doch immerhin argumentiert werden, daß die Widersprüchlichkeit auf unterschiedliche Interessen verschiedener Kapitalfraktionen zurückgeführt werden müsse.

Dieses Argument, das auch in der Kritik von Baethge an den ersten marxistisch orientierten Analysen der bildungspolitischen Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland angeführt wird²⁹, geht dahin, daß die „vielen besonderen Kapitale . . . aufgrund ihrer unterschiedlichen Produktionsmittelstruktur unterschiedliche Qualifikationsbedürfnisse und -interessen haben“³⁰.

Dieses Argument erklärt sicherlich einen Teil der Unterschiede in den offiziell artikulierten bildungspolitischen Forderungen, obgleich selbst in diesen Unterschieden immer auch gemeinsame Interessen deutlich werden³¹. Die Widersprüchlichkeit der derzeitigen bildungspolitischen Entwicklungen vermag jedoch auch dieses Argument nicht hinreichend zu erklären.

Dies scheint besser zu gelingen, wenn man, wie auch Baethge, davon ausgeht, „daß das Kapitalverhältnis ein *Produktion* und *Reproduktion* umfassendes Verhältnis ist“, und dann „die gesellschaftlichen Folgeerscheinungen fortschreitender Kapitalakkumulation für die Qualifikationsbestimmung der Arbeitskräfte und die Bildungspolitik mit in Betracht“³² zieht.

26 Vgl. zum Beispiel Altwater, E., und Huisken, F. (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971.

27 Zur Kritik marxistischer Bildungsökonomie vgl. Lenhardt, G.: Berufliche Weiterbildung und kapitalistische Arbeitsteilung in der Industrieproduktion. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1974 (unveröffentlichtes Manuskript).

28 Siehe hierzu im einzelnen Abschnitt 2.3 der Arbeit.

29 Baethge, M.: „Abschied von Reformillusionen“, a.a.O. S. 25.

30 Baethge, M.: „Abschied von Reformillusionen“, a.a.O., S. 25.

31 Siehe hierzu zum Beispiel Baethge, M.: Zur Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung – Prioritäten in der Berufsbildungsforschung. Entwurf. Gutachten für die Projektgruppe „Planung der Bildungsforschung“ der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Bonn – Bad Godesberg 1974 (hektographiertes Manuskript), S. 10 ff.

32 Baethge, M.: „Abschied von Reformillusionen“, a.a.O., S. 25 (Hervorhebung durch die Verf.).

Baethge kommt dann auch zu folgendem Schluß: „Die einzelne Arbeitskraft muß nicht nur produzieren, sondern, um das zu können, sich auch reproduzieren können, das heißt, sie muß heutzutage sich in bürokratischen Kommunikationsweisen auskennen, als Konsument verhalten können, ihre ‚staatsbürgerlichen‘ Funktionen wahrnehmen . . . können etc. Dies erfordert für viele sicherlich häufig ein Mehr an Wissens- und Verhaltensvoraussetzungen als ihre Produktionsfunktion. Deswegen sind alle Versuche, die Qualifikationsbedürfnisse des Kapitals ausschließlich aus der technischen Struktur des unmittelbaren Produktionsprozesses ableiten, falsch und verkürzt angesetzt.“³³

Weiterhin scheint dies besser zu gelingen, wenn man erklären kann, warum das Chancengleichheitspostulat in der Reformdiskussion über die zunächst geforderte Mobilisierung von Begabungsreserven für die Erweiterung des Angebots an qualifizierten und hochqualifizierten Arbeitskräften hinaus immer noch in den bildungspolitischen Zielkatalogen und Planungsansätzen, wenn auch verkürzt als formale Forderung, eine gewichtige Rolle spielt. Dies hängt aber damit zusammen, daß das politische System seine Legitimität nur bewahren kann, wenn „es ihm gelingt, die Fiktion staatsbürgerlicher Gleichheit aufrechtzuerhalten und gegen jene Erfahrungen von Unterprivilegierung und Ausbeutung, wie sie durch die ökonomischen Mechanismen einer kapitalistischen Gesellschaft dauernd erzeugt werden, wirksam zu verteidigen . . . Weil die ideologischen Systemprämissen einer egalitären Wirtschafts- und Gesellschaftsstruktur weder *offen fallengelassen* noch aber im *ökonomischen System selbst* eingelöst werden können, übernimmt *außerhalb* der marktgesteuerten Verwertungsprozesse, aber zugleich in Abhängigkeit von ihnen, das öffentliche Bildungssystem die Funktion der Versöhnung dieser kontradiktorischen Bedingungen durch eine formelle Politisierung der gesellschaftlichen Verteilung von Sozialstatus und Lebenschancen.“³⁴

Ebenso wie in die Analyse der Faktoren und Prozesse, die zu den Veränderungen des Bildungssystems, zur Forderung nach „aktiver Bildungspolitik“ und zur Expansion des weiterführenden Bereichs des Bildungssystems geführt haben, Veränderungen der Produktion und der Reproduktion einbezogen werden müssen, muß auch der Aspekt der Sicherung von Massenloyalität als eine Bedingung der Reproduktion der Produktions- und Herrschaftsverhältnisse berücksichtigt werden.

2. Dem noch im einzelnen darzustellenden interpretativen Rahmen liegt eine funktionalistische Systemperspektive zugrunde³⁵, indem der Versuch gemacht wird, Anforderungen an das Bildungssystem und seine Funktionen aus gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen heraus zu bestimmen. Hieraus begründet sich auch die Wahl des Begriffs „Bildungssystem“³⁶.

Becker hat zu Recht die Schwierigkeiten und Schwächen eines solchen Vorgehens kritisiert und die „Systemperspektive“ als Theorie-Ersatz“ gekennzeichnet³⁷. Er geht davon aus, daß die Systemperspektive solange kaum Probleme aufwirft, wie „lediglich empirische

33 Baethge, M.: „Abschied von Reformillusionen“, a.a.O., S. 25.

34 Offe, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. Starnberg 1973 (hektographiertes Manuskript), S. 39. Auf diesen Aspekt haben wir hingewiesen in: Armbruster, W., u.a.: Expansion und Innovation, a.a.O., S. 41 ff. Siehe dazu auch Baethge, M.: „Abschied von Reformillusionen“, a.a.O., S. 27.

35 Vgl. hierzu auch die methodologischen Vorbemerkungen bei Offe, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik, a.a.O., S. 1 ff.

36 Zum „Systemcharakter“ des Bildungssystems vgl. auch Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft, a.a.O., S. 82 f. Zur Definition des Begriffs „Bildungssystem“ vgl. zum Beispiel Lutz, B., Krings, I., und Fleischer, J.: Überlegungen zum Problem des „Bedarfs“ an hochqualifizierten Arbeitskräften und seiner Prognose. Hannover: Hochschul-Informationssystem 1970 (HIS-Brief 10), S. 7.

37 Becker, E.: „Berufsorientierung“ als zentrale Kategorie der Studienreform? Diskussionsvorlage für das Kolloquium im Zentrum für interdisziplinäre Forschung in Bielefeld vom 17.–19. September 1973. Frankfurt a.M. 1973 (hektographiertes Manuskript).

Merkmale eines realen Zusammenhanges mittels eines Input-Output-Modells klassifiziert (werden). Problematisch wird die naive Systemperspektive, wenn die klassifizierten Merkmalszusammenhänge mittels analytischer Schemata reinterpretiert werden.“³⁸ Und er stellt fest: „Der Angelpunkt aller Untersuchungen, die einer derartigen Systemperspektive folgen, ist die Frage, nach welchen Kriterien eine Zerlegung des Gesamtzusammenhanges einer Gesellschaft in ‚Teilsysteme‘ erfolgen soll“, denn mit „der Zerlegung eines Gesamtzusammenhanges in Teilsysteme sind . . . bereits wesentliche Vorentscheidungen über die Menge möglicher Aussagen über den zu untersuchenden Gegenstandsbereich gefallen.“³⁹

Die Charakterisierung der Systemperspektive als Theorie-Ersatz trifft auch auf unseren noch im einzelnen zu explizierenden interpretativen Rahmen zu. Da es bisher jedoch keine allgemeine Theorie der Entwicklung von Industriegesellschaften und der Entwicklung des Bildungssystems und seiner Funktionen gibt, müssen alle methodischen Ansätze zunächst einer Beschränkung hinsichtlich der Reichweite und Erklärungsfähigkeit der jeweils getroffenen Hypothesen unterliegen. Ihre Relevanz wird sich gerade darin erweisen müssen, daß es ihnen gelingt, gesellschaftliche Entwicklungen zu interpretieren und weitere Forschung wie auch praktisch-politisches Handeln anzuleiten.

Die Wahl der Systemperspektive scheint uns aber insofern gerechtfertigt zu sein, als das Bildungssystem im Verlauf der reformorientierten Bildungsdiskussion und der staatlichen wie außerstaatlichen Planungsversuche zunehmend mehr einer expliziten Funktionalisierung entsprechend gesellschaftlich definierten Anforderungen unterworfen wird und gerade deshalb analysiert werden muß, welches Gewicht diesen artikulierten Anforderungen zukommt, wie sie sich über die offizielle Artikulation hinaus begründen und inwieweit diese Anforderungen tatsächlich eine Chance haben, strukturierend zu wirken⁴⁰. Dies zu untersuchen, scheint uns gegenwärtig methodisch – aufgrund der komplexen Beziehungen und Wechselwirkungen – möglich zu sein, wenn versucht wird, zunächst diese Beziehungen etwa im Sinne von Input-Output-Modellen zu identifizieren, zu beschreiben und ihre Wirkungen zu analysieren und zu interpretieren. Dies setzt allerdings voraus, daß die Auswahl der „Inputs“ und der „Outputs“ erfolgen muß.

Bereits in den generellen Ausführungen zu der methodischen Orientierung, die die vorliegende Arbeit bestimmt, hatten wir darauf hingewiesen, daß sich die Analyse gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen und damit auch die Analyse gesellschaftlicher „Teilsysteme“ auf Veränderungen des institutionellen Rahmens wie der zweckrationalen Systeme beziehen muß; und wir haben klarzumachen versucht, daß wir die Entwicklungen des Bildungssystems auf veränderte Bedingungen der Produktion *und* der Reproduktion einschließlich der Organisierung von Massenloyalität außerhalb von Marktprozessen als Bestandskriterium kapitalistischer Gesellschaften zurückführen. Wir gehen damit aber auch davon aus, daß Anforderungen an das Bildungssystem und seine Funktionen aus der historischen Entwicklung Deutschlands und der Bundesrepublik zu bestimmen sind⁴¹.

Eine Einschränkung ist hierbei jedoch insofern zu machen, als in der Arbeit keine detaillierte historische Analyse geleistet werden konnte, sondern weitgehend sozialwissenschaftliche Systematisierungen der historischen Entwicklung herangezogen und verarbeitet wurden. Dies geschah nicht nur, weil der Versuch einer detaillierten historischen Analyse die eigenen Kom-

38 Becker, E., a.a.O., S. 9.

39 Becker, E., a.a.O., S. 9.

40 Vgl. hierzu Becker, E., a.a.O., S. 25: Es ist davon auszugehen, „daß es sich bei der systemorientierten Begriffsstrategie nicht um ‚irgendeine‘ bürgerliche Theorie handelt, sondern um eine Methode, die bestimmte Planungsstrategien überhaupt erst möglich gemacht hat und in der (aber auch – d. Verf.) zugleich die ideologischen Muster angelegt sind, um gesellschaftliche Grundwidersprüche zu verhüllen“.

41 Vgl. hierzu Becker, E., a.a.O., S. 25 ff.

petenzen überschritten und den Rahmen der Arbeit gesprengt hätte; auch unter dem forschungspraktischen Gesichtspunkt, daß diese Arbeit zunächst dazu dienen soll, einen interpretativen Bezugsrahmen zu entwickeln, auf dessen Basis einzelne – dann auch verstärkt historische Aspekte berücksichtigende – Forschungsarbeiten begründet werden können, scheint diese Einschränkung gerechtfertigt zu sein.

Da davon auszugehen ist, daß der Typus „kapitalistische Industriegesellschaft“ ein genereller historischer Typus ist und sich insoweit trotz unterschiedlicher soziokultureller Entwicklungen im einzelnen bestimmte Probleme in allen Gesellschaften dieses Typus zumindest ähnlich stellen werden, schien es ratsam, Materialien und Forschungsansätze zu den Problemen anderer Gesellschaften, insbesondere der USA, mit heranzuziehen. Denn in diesen Gesellschaften, die bereits ausgeprägte Massenbildungssysteme haben, sind die Transformationsprozesse des Bildungssystems und ihre Konsequenzen bereits stärker ausgeprägt, als dies in der Bundesrepublik Deutschland bisher der Fall ist. Allerdings wurden die zusätzlichen Materialien und Forschungsergebnisse nur zur Erhöhung der Plausibilität bestimmter Annahmen und zur Gewinnung von Hypothesen verwendet, ohne zu unterstellen, daß sich die Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland in gleicher Weise ausprägen werden.

Die weitgehende Beschränkung der Untersuchung auf den – traditionell so bezeichneten – Bereich „hochqualifizierter Bildung“ beruht nicht, wie es scheinen könnte, auf einer vorschnellen Gleichsetzung rationaler Bildungspolitik mit der Expansion des traditionellen weiterführenden Bildungswesens und des Hochschulbereichs. Die Beschränkung der Analyse auf Folgeprobleme der Expansion dieser Bereiche des Bildungssystems steht vielmehr im Einklang mit den Entwicklungen „aktiver Bildungspolitik“ in der Bundesrepublik Deutschland. Bei der Untersuchung der Motive, der Form wie der Folgen der Expansion dieser Bereiche wird deshalb zum einen zu klären sein, warum sich die Konzeptionen „aktiver Bildungspolitik“ gerade auf diese Bereiche richteten; zum anderen ist danach zu fragen, warum die Expansion dieser Bereiche lange Zeit hindurch ein Alibi für die weitgehende Vernachlässigung des Bereichs der Beruflichen Bildung lieferte und weshalb neuerdings geradezu eine „enthusiastische“ Wendung hin zur Reform der Beruflichen Bildung insbesondere bei jenen zu beobachten ist, die sonst intensiv gegen „aktive Bildungspolitik“ argumentieren⁴².

42 Daß diese „enthusiastische Wendung“ zur Reform der Beruflichen Bildung mit größter Vorsicht aufgenommen werden muß, wird deutlich, wenn man die gegenwärtigen Abstriche der Bundesregierung von früheren Konzeptionen zur Beruflichen Bildung – vgl. etwa die „Markierungspunkte“ – bedenkt, die nicht zuletzt aufgrund der Drohungen der wirtschaftlichen Interessenverbände, das Lehrstellenangebot einzuschränken, erfolgt sind.

Zur Kritik der wirtschaftlichen Interessenverbände an den Vorschlägen der Bundesregierung zur Reform der Beruflichen Bildung vgl. zum Beispiel die Stellungnahme des Deutschen Industrie- und Handelstages, die in wesentlichen Passagen abgedruckt wurde: „Der Staat darf den Betrieb nicht verwalten“. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 211, 12. September 1974.

Zur Problematik der Beruflichen Bildung und ihrer Reform vgl. auch Hegelheimer, A.: Bildungsplanung und Beruf. Bildungsgesamtplan und Berufsbildungsprognose. Bonn: Deutscher Industrie- und Handelstag 1973 (Schriftenreihe 135); Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung. Abschlußbericht. Bonn und Bielefeld 1974; vgl. aber vor allem auch „Manifest zur Reform der Berufsausbildung“. In: Deutsche Jugend, 21. Jg. (1973), H. 11, S. 495–524.

2.2 Generelle Aspekte des Industrialisierungsprozesses

2.2.1 Aspekte des Industrialisierungsprozesses im ökonomischen und im politischen System

Ausweitung und Intensivierung des Industrialisierungsprozesses vollzogen sich auch in Deutschland – wenngleich später als zum Beispiel in England, Frankreich und Belgien⁴³ – im Rahmen der Orientierung an privater Kapitalakkumulation und Kapitalverwertung, der Installation liberal beeinflusster Rechtsstaats- und Verfassungsnormen und der erst im 20. Jahrhundert gelungenen Durchsetzung der repräsentativen Demokratie als Staatsform⁴⁴.

Für das aufstrebende Bürgertum in Europa, das sich gegenüber den absoluten Monarchen und ihren Bürokratien zu emanzipieren versuchte, bestand der liberalen Theorie nach ein innerer Begründungszusammenhang zwischen dem vorgeblich herrschaftsfreien Raum der bürgerlichen Gesellschaft als Sphäre der Reproduktion und den Institutionen und Spielregeln der parlamentarischen Demokratie. Hier wie dort sollte Vernunft zur Wirkung kommen können: Im Bereich der bürgerlichen Gesellschaft – so glaubte man – könnten alle Bedürfnisse durch das freie Spiel der Kräfte der Anbieter auf dem Warenmarkt in gleicher Weise befriedigt werden. Im Sinne einer prästabilisierten Harmonie sollte dabei das Allgemeininteresse der Gesellschaft im Verkehr der partikularen Interessen untereinander gefördert werden und zur Wirkung kommen. Im Bereich der parlamentarischen Institutionen, kontrolliert durch bürgerliche Öffentlichkeit, dachte man durch Argument und Gegenargument, sozusagen in einem Vorgang der Selbstaufklärung, die relative Vernunft der formalen und allgemeinen Regelungen von Staat und Gesellschaft finden und durchsetzen zu können. Der liberalen Theorie entsprechend bestand die Überzeugung, über Öffentlichkeit und parlamentarische Institutionen die Bedürfnisse der Gesellschaft mit staatlichem Handeln dadurch vermitteln zu können, daß die Herrschaftsfunktion des Staates der Idee nach darauf beschränkt sein sollte, das Zusammenleben der Bürger nach allgemeinen Prinzipien zu sichern.

Ogleich diese Ideen auch im Deutschland des 19. Jahrhunderts nicht ohne politische Wirkung blieben, nahm doch die ökonomische und politische Entwicklung einen Verlauf, in dem der ideologische Charakter dieser Ideen der liberalen Theorie offenkundig hervortrat.

Insbesondere war die Entwicklung Preußens durch die Herrschaft der staatlichen Bürokratie geprägt. Bis zu einem gewissen Grad auch beeinflusst von liberalem Gedankengut, schuf der „preußische Beamtenstaat . . . gegen die konservative Aristokratie die rechtlichen und sozialen Voraussetzungen für die weitere Entwicklung der Produktivkräfte“⁴⁵; die Wirtschaftspolitik orientierte sich zeitweise an liberalen Vorstellungen, und die Koalitionspolitik der Nationalliberalen führte auch in Preußen zu größerer Rechtsstaatlichkeit und zu einer begrenzten Kontrolle der Monarchie und ihrer Bürokratie. Jedoch verzichtete das deutsche Bürgertum trotz vielfältiger liberaldemokratischer Ansätze und Vorstöße nach der Gründung des Deutschen Reiches unter der Führung Preußens bis in das 20. Jahrhundert hinein weitgehend „auf die eigene politische Emanzipation zugunsten der ökonomischen, auf Demokra-

43 Treue, W.: „Wirtschafts- und Sozialgeschichte Deutschlands im 19. Jahrhundert“. In: Gebhardt, B. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Geschichte. Bd. 3: Von der Französischen Revolution bis zum Ersten Weltkrieg. Stuttgart 1960, S. 315–413, hier S. 355. Vgl. hierzu auch aus soziologischer Sicht Dahrendorf, R.: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München 1965, S. 43 ff.; ders.: „Demokratie und Sozialstruktur in Deutschland“. In: Ders.: Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart. München 1961, S. 260–299.

44 Bei der folgenden Darstellung wurden außer den genannten folgende Untersuchungen verarbeitet: Bußmann, W.: „Zur Geschichte des deutschen Liberalismus im 19. Jahrhundert“. In: Historische Zeitschrift, Nr. 186 (1959), S. 527–557; Habermas, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Neuwied und Berlin 1965; Hirsch, J.: Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und politisches System. Frankfurt a.M. 1970.

45 Siehe hierzu die Skizzierung der Rolle der Bürokratie in Deutschland und insbesondere in Preußen bei Blank, H.-J.: „Verwaltung und Verwaltungswissenschaft“. In: Kress, G., und Senghaas, D. (Hrsg.): Politikwissenschaft. Eine Einführung in ihre Probleme. Frankfurt a.M. 1972, S. 315–346, hier insbesondere S. 319 ff., Zitat S. 323.

tie und Republik zugunsten des Ausbaus der privatkapitalistischen Wirtschaft“⁴⁶. Zur Entfaltung der privatkapitalistischen Wirtschaft versicherte es sich wirksamer Initiativen und Interventionen des Staates, der sich dadurch, trotz der Beibehaltung feudaler Strukturen, zum kapitalistischen Staat wandelte.

Ohne eine weitere, ins einzelne gehende historische Beschreibung der deutschen Entwicklung können Strukturmerkmale und Entwicklungstendenzen des ökonomischen und des politischen Systems in ihrem Wandel seit Ende des 19. Jahrhunderts und in ihrer derzeit bestimmenden Form im Rahmen sozialwissenschaftlicher Systematisierung wie folgt beschrieben werden:

Sind die Phasen des Früh- und Hochkapitalismus auch noch stärker durch extensives Wachstum und eher sporadische, noch nicht systematisierte Förderung und Verwendung empirisch-analytischen Wissens gekennzeichnet, so findet hier spätestens mit Ausgang des 19. Jahrhunderts eine Veränderung statt. Der Fortgang der Kapitalakkumulation kann bei stagnierendem Arbeitskräftepotential und verschärfter nationaler wie internationaler Konkurrenz nur durch die kontinuierliche Einführung des „technischen Fortschritts“, das heißt durch intensives Wachstum⁴⁷, aufrechterhalten werden. Hieraus folgt die systematische Förderung der empirisch-analytischen Wissenschaften und die wachsende Verwertung ihrer Ergebnisse: Wissenschaft wird zur „Produktivkraft“; ihre Förderung und Verwendung im ökonomischen System trägt als *ein Faktor* zur Institutionalisierung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts und damit des Rationalisierungsprozesses der Subsysteme zweckrationalen Handelns bei.

Die ökonomische Expansion führt zu Veränderungen der Produktivkräfte und beeinflusst zugleich das politische System. Aufgabe des Staates wird es in zunehmendem Maße, Marktchancen und Marktmacht, aber auch Freiheits- und Gleichheitsansprüche so weit in materialer Hinsicht zu verbürgen, wie dadurch wirtschaftliche und soziale Krisen verhindert und die Bedingungen privater Kapitalverwertung erhalten werden können⁴⁸. Zur Aufrechterhaltung privater Kapitalverwertung übernimmt das politische System die Funktion, den Rationalisierungsprozeß des ökonomischen Systems mitzusteuern. Dabei obliegt es ihm vor allem, die privatwirtschaftlich unrentablen und systematisch vernachlässigten infrastrukturellen Bedingungen in eigener Regie zu schaffen. Um diesen Aufgaben gerecht zu werden, wird langfristige Wirtschaftspolitik nicht nur als globale Steuerung betrieben; sie muß zugleich durch eine planmäßige Strukturpolitik ergänzt werden, die sich zeitweilig auch gegen kurzfristige und bornierte Interessen einzelner Kapitale und Kapitalfraktionen durchzusetzen hat.

Ferner ist es Sache des politischen Systems, ökonomisch bedingten krisenhaften gesellschaftlichen Disparitäten entgegenzuwirken⁴⁹. Neben der Förderung der Infrastruktur wird am wichtigsten die Sicherung des Lebensstandards der unselbständig Beschäftigten, ihrer Angehörigen und jener sozialen Gruppen, die zeitweilig oder überhaupt nicht in Arbeitsverhältnissen stehen⁵⁰. Denn in dem Maße, in dem der Marktmechanismus versagt und größere gesellschaftli-

46 Treue, W., a.a.O., S. 348; vgl. auch Bußmann, W., a.a.O.

47 Der Übergang von extensivem Wirtschaftswachstum – bei raschem Ansteigen der Bevölkerungszahl und dominierender Funktion der Kapitalakkumulation – zu intensivem Wachstum – bei dominierender Funktion der Produktion und Einführung technischen Fortschritts – ist charakterisierbar durch abnehmenden Grenzertrag der Substitution von Arbeitskraft durch Kapital bei statischen Bedingungen der Technik und Organisation der Produktion. Gegenüber dem additiven Ausbau des Produktionsapparates im extensiven Wachstum ist intensives Wachstum durch einen beschleunigten Strukturwandel des Produktionssystems aufgrund der Entfaltung der Systeme zweckrationalen Handelns und der Einführung qualitativ veränderter Produktionstechniken sowie arbeitsorganisatorischer Regelungen charakterisiert.

48 Vgl. Treue, W., a.a.O., S. 399 f.; vgl. auch Hirsch, J., a.a.O., S. 24 ff.

49 Offe, C.: „Politische Herrschaft und Klassenstrukturen. Zur Analyse spätkapitalistischer Gesellschaftssysteme“. In: Kress, G., und Senghaas, D. (Hrsg.): Politikwissenschaft. Eine Einführung in ihre Probleme. Frankfurt a.M. 1969, S. 155–189, insbesondere S. 175 ff.

50 Offe, C.: „Tauschverhältnis und politische Steuerung. Zur Aktualität des Legitimationsproblems“. In: Ders.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Aufsätze zur Politischen Soziologie. Frankfurt a.M. 1972, S. 27–63, insbesondere S. 40 ff.

che Gruppen nicht mehr einbezieht, wird die bürgerliche Gesellschaft gezwungen, „die Basis-Legende des Äquivalententauschs als Maßstab sozialer Gerechtigkeit fallenzulassen“⁵¹ und Lebenseinkommen wie sozioökonomischen Status weitgehend nach politischen Kriterien zuzuweisen und zu verbürgen: Bei spürbarem Rückgang des Lebensstandards und bei der Gefährdung der sozialen Sicherheit ganzer gesellschaftlicher Gruppen besteht die Gefahr unkontrollierbarer sozialer und politischer Konflikte, die das politische wie das ökonomische System und ihre leitenden Orientierungen in Frage stellen könnten⁵². Vollbeschäftigung, Distribution und Redistribution des Sozialproduktes sowie dessen stete Erweiterung (Wachstumsideologie) werden zu fundamentalen Aufgaben des politischen Systems. Hieraus begründet sich, daß das politische System auch aktiv auf den Rationalisierungsprozeß des ökonomischen Systems Einfluß nehmen muß. Stabilität des Gesamtsystems und ökonomische Expansion im Rahmen intensiven Wachstums bedingen sich somit gegenseitig; die Sicherung von Stabilität und Expansion wird zum Systemzwang⁵³ und prägt sich in immer umfassenderen und weiterreichenden Steuerungsverfahren und Vermeidungsstrategien aus⁵⁴. Im Gefolge dieser Strukturprobleme des kapitalistischen Staates konzentriert sich Staatstätigkeit in zunehmendem Maße auf Intervention und Daseinsvorsorge; der liberal-konservative Rechtsstaat des 19. Jahrhunderts formt sich um zum kapitalistischen Sozialstaat im Rahmen des liberal-demokratischen Parlamentarismus. Dabei nimmt aber „Politik einen eigentümlich negativen Charakter an: sie ist an der Beseitigung von Dysfunktionalitäten und an der Vermeidung von systemgefährdenden Risiken, also nicht an der Verwirklichung praktischer Ziele, sondern an der Lösung technischer Fragen orientiert.“⁵⁵

Abgesehen vom Zuwachs an Einzelaufgaben der administrativen Konfliktregulierung, die sich sowohl auf die Überlebensfähigkeit von Einzelkapitalen („Organisation von Produktionseinheiten beziehungsweise Märkten“), die Überlebensfähigkeit des Gesamtkapitals („Organisation und Entwicklung von Wissenschaft und Technik“) als auch auf die Stabilität der ökonomischen, politischen und sozialen Struktur des kapitalistischen Systems (Organisation der „Reichweite und Funktion der politischen Gewalt“, Organisation „des Klassenkompromisses durch den Staatsapparat“⁵⁶) beziehen, sind folgende Entwicklungen für die weitere Analyse festzuhalten: Die Übernahme von immer mehr Steuerungsfunktionen verlangt vom politischen wie vom ökonomischen System, den technisch-wissenschaftlichen Fortschritt zu institutionalisieren und die technischen und sozialtechnischen Systeme zu rationalisieren, das heißt, Planung und Verwaltung zu intensivieren und zu expandieren. Der Staat unterwirft

51 Offe, C.: „Tauschverhältnis und politische Steuerung“, a.a.O., S. 60; vgl. auch ders.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen der industriellen „Leistungsgesellschaft“. Frankfurt a.M. 1970.

52 Vgl. die Situation nach der Rezession 1967 in der Bundesrepublik Deutschland und die Hinwendung größerer gesellschaftlicher Gruppen zur NPD. Zu verweisen ist auch auf die westdeutschen Septemberstreiks 1969 und auf den französischen Mai von 1968.

53 Zur Kategorie „Systemzwang“ vgl. Narr, W.-D.: „Systemzwang als neue Kategorie in Wissenschaft und Politik“. In: Koch, C., und Senghaas, D. (Hrsg.): Texte zur Technokratiediskussion. Frankfurt a.M. 1970, S. 218–245.

54 Offe, C.: „Politische Herrschaft und Klassenstrukturen“, a.a.O., S. 182 ff.; ders.: „Klassenherrschaft und politisches System“. In: Ders.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Aufsätze zur Politischen Soziologie. Frankfurt a.M. 1972, S. 100 ff.

55 Siehe Habermas, J.: „Über einige Bedingungen der Revolutionierung spätkapitalistischer Gesellschaften“. In: Ders.: Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt a.M. 1973, S. 73. Habermas unterscheidet „technische Fragen“ von „praktischen Fragen“ wie folgt: „Technische Fragen stellen sich im Hinblick auf die zweckrationale Organisation von Mitteln und die rationale Wahl zwischen alternativen Mitteln bei gegebenen Zielen. Praktische Fragen hingegen stellen sich im Hinblick auf die Annahme oder die Ablehnung von Normen, in unserem Falle von Normen des Zusammenlebens, die wir mit guten Gründen stützen oder verwerfen, verwirklichen oder bekämpfen können.“ Ebenda.

56 Siehe Offe, C.: „Spätkapitalismus – Versuch einer Begriffsbestimmung“. In: Ders.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Aufsätze zur Politischen Soziologie. Frankfurt a.M. 1972, S. 7–25, hier S. 21 ff.

dabei zunehmend mehr gesellschaftliche Bereiche seiner Planung und Verwaltung⁵⁷, die bislang von den gesellschaftlichen Gruppen eigenverantwortlich – gemäß ihren Normen – gestaltet wurden oder nach dem Prinzip des Äquivalententauschs organisiert waren. Da diese Bereiche nunmehr politischer Konsensbildung und Entscheidung unterliegen und von Bürokratien im Rahmen von Verwaltungsakten gestaltet werden, ergibt sich daraus prinzipiell ein verstärkter Legitimationszwang des Staates gegenüber den gesellschaftlichen Gruppen⁵⁸.

Dem wird dadurch zu begegnen versucht, daß die zu lösenden „praktischen Fragen“ auf „technische Fragen“ reduziert werden. Diese Beschränkung ist nur dann möglich, wenn die politische Diskussion praktischer Fragen allenfalls in sehr eingegrenztem Rahmen stattfindet: „Die neue Politik des staatlichen Interventionismus verlangt darum eine Entpolitisierung der Masse der Bevölkerung.“⁵⁹ Die Legitimierung von Entscheidungen des politisch-administrativen Systems nimmt dabei den Charakter der Sicherung von Massenloyalität im Sinne einer eher apathischen Folgebereitschaft⁶⁰ an.

Nun scheint diese Form der Legitimierung von politischen Entscheidungen nicht generell durchsetzbar zu sein. Vielmehr erfordern insbesondere langfristige Planungen im Infrastrukturbereich und Steuerungsversuche im Zusammenhang mit kritischen wirtschaftlichen Entwicklungen – zum Beispiel Konjunkturkrisen, Verknappungen von Rohstoffen, Tendenzen der Stagnation wirtschaftlichen Wachstums und systembedingte wirtschaftliche Strukturkrisen – auch kommunikativ vermittelten Konsens und rationale Folgebereitschaft bei den jeweils Betroffenen. Die Sicherung von Legitimationen – sei es durch „sozialstaatliche Ersatzprogrammatiken“⁶¹, sei es durch rationalen, kommunikativ vermittelten Konsens – muß deshalb als eines der wichtigsten Strukturprobleme des entwickelten kapitalistischen politischen Systems begriffen werden⁶², von dem auch das Bildungssystem in großem Maße betroffen ist: In ihm vollzieht sich ein großer Teil der individuellen und gesellschaftlichen Lern- und Anpassungsprozesse, werden neben der Einübung von Fähigkeiten und Fertigkeiten vor allem Einstellungen, Motivationen und Verhaltensorientierungen vermittelt.

Die Funktion des politischen Systems, einerseits die ökonomische Expansion und die Rationalisierung der technischen und sozialtechnischen Systeme zu garantieren, andererseits soziale und politische Konflikte zu verhindern oder zu unterdrücken und gleichzeitig Legitimität aufrechtzuerhalten, führt zu einer „relativen Autonomie“ des politisch-administrativen Systems gegenüber Interessen von Einzelkapitalen und Kapitalfraktionen⁶³. Dies bedeutet nun nicht etwa, daß diese Interessen im Rahmen der „relativen Autonomie“ nicht mehr zum Zuge kämen. Die „relative Autonomie“ des politisch-administrativen Systems ist vielmehr dadurch bestimmt, daß auch die Kapitalinteressen, wenngleich in einem geringeren Maße,

57 Vgl. Luhmann, N.: „Gesellschaftliche und politische Bedingungen des Rechtsstaates“. In: Ders.: Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung. Opladen 1971, S. 53–65; ders.: „Politische Planung“. In: Ders.: Politische Planung, ebenda, S. 66–89.

58 Luhmann, N.: „Gesellschaftliche und politische Bedingungen des Rechtsstaates“, a.a.O., S. 58 ff.; ders.: „Politische Planung“, a.a.O., S. 75.

59 Habermas, J.: „Über einige Bedingungen der Revolutionierung spätkapitalistischer Gesellschaften“, a.a.O., S. 74.

60 Offe, C.: „Politische Herrschaft und Klassenstrukturen“, a.a.O., S. 181.

61 Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“, a.a.O., S. 101.

62 Offe zieht hieraus den Schluß, daß die Legitimationsgrenzen und Legitimationsdefizite „zum Ausgangspunkt einer (nicht mehr nur ‚ökonomischen‘, sondern politischen) Krisentheorie des Kapitalismus gemacht werden“ müßten: Offe, C.: „Tauschverhältnis und politische Steuerung“, a.a.O., S. 52; vgl. ferner: ders.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Aufsätze zur Politischen Soziologie. Frankfurt a.M. 1972, passim.

63 Vgl. Armbruster, W., u.a.: Expansion und Innovation, a.a.O., S. 23 ff. Vgl. vor allem aber Offe, C.: „Klassenherrschaft und politisches System“, a.a.O., S. 103; ferner zur inhaltlichen Begründung dieses Begriffes ders.: „Spätkapitalismus – Versuch einer Begriffsbestimmung“, a.a.O.; ferner ders.: „Tauschverhältnis und politische Steuerung“, a.a.O.

ebenso mit den vielfältigen Funktionen des politisch-administrativen Systems vermittelt werden müssen wie die Interessen anderer politischer Kräfte, etwa die der Gewerkschaften. Denn immer dann, wenn die Interessen von Einzelkapitalen oder Kapitalfraktionen die Bestandsicherung des Gesamtsystems – sei es durch die Gefährdung der Wachstumsbedingungen, sei es durch die Gefährdung von Massenloyalität – in Frage stellen, müssen sich Planungen und Strategien des politischen Systems auch gegen Interessen und Forderungen von Organisationen und Interessengruppen des Kapitals wenden und sie auf ein mit der Systemstabilität zu vereinbarendes Maß zu reduzieren versuchen.

Dies hat aber folgende Konsequenzen: Der Versuch, die „relative Autonomie“ zugunsten einer stärkeren Berücksichtigung „praktischer Fragen“ zu nutzen, provoziert unvermeidlich den Widerstand ökonomischer Interessengruppen. Aber auch die weitgehende Bestimmung staatlicher Politik durch ökonomische Interessengruppen kann zu Wachstumsgefährdungen und zu Gefährdungen politischer Stabilität durch Loyalitätskonflikte führen⁶⁴. Obgleich die Lösung praktischer Fragen die materielle Einlösung der liberal-demokratischen Verfassungsnormen erforderte, haben diese Normen im Kontext der beschriebenen Strukturprobleme letztlich nur formale Geltung. Daß sie aber ihre Geltung beibehalten und an ihnen, wenn auch in begrenztem Rahmen, die Legitimität politischer Entscheidungen nicht nur gemessen, sondern im Rückgriff auf diese Normen auch beansprucht werden kann, ist in folgendem begründet: „Sie konstituieren das Steuerungsmedium politischer Gewalt in einer Weise, die es – wenn auch um den Preis neuer Widersprüche – dem Staatsapparat in jeweils spezifischen Grenzen erlaubt, den Widerspruch zwischen gesellschaftlicher Produktion und privater Aneignung zu überbrücken und ein kapitalistisches Klassen- oder Systeminteresse zu konstituieren, hinter dem . . . die Rationalität jedes einzelkapitalistischen Interesses weit zurückbleiben müßte. Und sie etablieren gleichzeitig einen ideologischen Mechanismus, der durch die Wirksamkeit ‚gegenläufiger‘ Selektivität die objektive Komplizität von gesamt-kapitalistischen Verwertungsinteressen und Staatsfunktionen noch am ehesten zu dementieren gestattet.“⁶⁵

2.2.2 Aspekte des Industrialisierungsprozesses im Beschäftigungssystem

Die skizzierten Entwicklungen im ökonomischen und im politischen System prägen sich in Strukturveränderungen des Beschäftigungssystems aus. Die hier für die Bestimmung der Motive und der Konzeption „aktiver Bildungspolitik“ bedeutsamen Strukturveränderungen sollen im folgenden beschrieben werden.

Der dabei verwandte Begriff „Beschäftigungssystem“ bezieht sich auf alle institutionellen Bereiche – etwa Industrie, Handel, öffentlicher und privater Dienstleistungssektor usw. – und auf Organisationen und die in ihnen wirksamen Strategien, Techniken, Normen, Verhaltensweisen und Verhaltensorientierungen, die die Verwertung von Ressourcen, gesellschaftlichem Wissen und Qualifikationen in Form gesellschaftlicher Arbeit organisieren, steuern und bewerten⁶⁶. Diese Definition schließt somit alle gesellschaftlichen Bereiche und Organisationen ein, soweit in ihnen gesellschaftliche Arbeit im Rahmen von Produktionspro-

64 Im Zusammenhang dieser Argumentation lassen sich auch die politischen Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland bis zum Entstehen der Großen Koalition und die derzeitigen Probleme der SPD/FDP-Koalitionspolitik deuten.

65 Offe, C.: „Klassenherrschaft und politisches System“, a.a.O., S. 104. Diese Funktion der liberal-demokratischen Verfassungsnormen eröffnet damit auch weiterhin die Möglichkeit einer an ihnen ausgerichteten Ideologiekritik. Allerdings steht diese immer in der Gefahr, nicht nur mit dem Argument der „technischen“ Nichteinlösbarkeit abgewiesen zu werden, sondern auch aufgrund der Entpolitisierung mittels „technischer“ Argumente den Betroffenen selbst nicht mehr einsichtig gemacht werden zu können.

66 Die hier verwandte Definition folgt teilweise dem Definitionsvorschlag von Lutz, B., Krings, I., und Fleischer, J., a.a.O., S. 41. Sie ist jedoch weiter gefaßt als die dort genannte.

zessen⁶⁷ verrichtet wird; dadurch, daß diese Definition den Bewertungsaspekt beruflicher Arbeit miteinbezieht, richtet sie sich auch darauf, die Verteilung von Lebenschancen – wie sie sich in der Statusstruktur niederschlägt – zu erfassen. Weiterhin impliziert diese Begriffsbestimmung, daß das Beschäftigungssystem eine Reihe analytisch voneinander abgrenzbarer Strukturen umfaßt, die in systematischen Zusammenhängen stehen und aufgrund jeweiliger Erkenntnisinteressen hinsichtlich spezifischer Strukturaspekte und ihrer Beziehungen untersucht werden können.

Die Darstellung der Auswirkungen des Industrialisierungsprozesses im Beschäftigungssystem zielt hier – unter dem Interesse, die Motive und die Konzeption „aktiver Bildungspolitik“ zu analysieren – zunächst auf folgende Strukturaspekte und -zusammenhänge⁶⁸:

- Veränderungen der Formen gesellschaftlicher Arbeit, die quantitative Zunahme spezifischer Formen gesellschaftlicher Arbeit in einzelnen Organisationen wie auch in den Sektoren (institutionellen Bereichen) des Beschäftigungssystems,
- Veränderungen der Vergesellschaftungsformen von Arbeit,
- Veränderungen des Berufssystems sowie
- Veränderungen der qualifikatorischen Anforderungen.

Der Industrialisierungsprozeß wirkt sich im Rahmen intensiven Wachstums zunächst nach zwei verschiedenen Richtungen hin aus: Zum einen führt er zur Rationalisierung der bestehenden Produktionsprozesse; zum anderen weitert er die Rationalisierung auf immer weitere Bereiche gesellschaftlichen Handelns aus und organisiert auch sie in Form arbeitsteiliger Produktionsprozesse. Rationalisierung dieser Prozesse vollzieht sich nach Regeln und Verfahren zweckrationalen Handelns, die materielle wie immaterielle Vorgänge und Tatbestände als erfolgskontrollierte verfügbar machen. Dieser Vorgang läßt sich mit den Kategorien „Technisierung“ und „Organisierung“⁶⁹ beschreiben: Aus den gegebenen Produktionsprozessen werden durch Einsatz technischer Mittel und Verfahren und durch Standardisierung von Prozeßabläufen einzelne Prozesse oder Prozeßteile ausgegliedert. Diese abgespalteten Prozesse entstehen also nicht neu, sondern werden „lediglich im Rahmen des jeweiligen technisch-organisatorischen Systems erstmals als gesonderte Prozesse mit einer gesonderten, bewußten Zielsetzung wahrgenommen“⁷⁰. Ebenso wie es zu „Prozeßabsplitterungen“ kommt, können sich auch neue „Prozeßverschmelzungen“ ergeben. Organisierung und Technisierung werden schließlich bei Intensivierung des Wachstums auch auf jene Bereiche gesellschaftlichen Handelns ausgedehnt, die bislang nicht in Form von gesellschaftlicher Arbeit und von Produktionsprozessen organisiert waren⁷¹.

67 Als *Produktionsprozesse* werden hier und im folgenden verstanden alle jene Prozesse „in einer Volkswirtschaft, durch die unter bestimmten Zielsetzungen und durch eine bestimmte Kombination von menschlicher Arbeit, Technologie und organisatorischen Prinzipien Güter und Dienstleistungen erstellt werden“ (Lutz, B., Krings, I., und Fleischer, J., a.a.O., S. 7, Anmerkung 1). Nach dieser Definition gehören also zu Produktionsprozessen ebenso ärztliche Versorgungsleistungen, Ausbildung und Bildung von Kindern, Jugendlichen usw., Erteilung von Unterricht oder die Herstellung, Entwicklung, Konstruktion von Werkstücken, Maschinen usw. Vgl. Lutz, B.: „Produktionsprozeß und Berufsqualifikation“. In: Adorno, T. W. (Hrsg.): Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? Verhandlungen des 16. Deutschen Soziologentages. Stuttgart 1969, S. 237, Anmerkung 18).

68 Der Aspekt der Verteilung von Lebenschancen und damit der sozialen Statusstruktur wird im einzelnen in Kapitel 3 der Arbeit behandelt.

69 Die folgende Darstellung stützt sich vor allem auf Lutz, B.: „Produktionsprozeß und Berufsqualifikation“, a.a.O., S. 227 ff. Vgl. auch Altmann, N., und Kammerer, G.: Wandel der Berufsstruktur. Frankfurt a.M. 1970 (RKW Schriftenreihe: Technischer Fortschritt und struktureller Wandel). „Technisierung“ meint hierbei den „Einsatz von mehr und besseren Maschinen, technischen Apparaturen und Anlagen mit dem Ziel, autonome technologische Abläufe zu schaffen“; „Organisierung“ hingegen meint die „systematische Analyse und Feststellung von Arbeits- und Produktionsabläufen mit dem Ziel, ihre Standardisiertheit, Transparenz und Prognostizierbarkeit zu erhöhen“. So Lutz, B.: „Produktionsprozeß und Berufsqualifikation“, a.a.O., S. 236. Vgl. hierzu auch Dahrendorf, R.: „Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 8. Jg. (1956), H. 4, S. 540–568, der diese Entwicklungen an historischen Beispielen beschreibt.

70 Lutz, B.: „Produktionsprozeß und Berufsqualifikation“, a.a.O., S. 240.

Technisierung und Organisierung, Ausweitung und Vermehrung von Produktionsprozessen beeinflussen auch Struktur und Größe der Produktionseinheiten. Die einstmals vorherrschenden Kleinbetriebe werden abgelöst von immer größeren Produktionsorganisationen, die nach dem Muster bürokratischer Großorganisationen funktional und skalar gegliedert sind⁷². Dabei erfordern Technisierung und Organisierung im weiteren Verlauf der Industrialisierung auch die Veränderung der Herrschaftsorganisation dieses Organisationstypus⁷³. Funktionale und skalare Organisation fallen auseinander und konstituieren den Typus der „aufgaben-diskontinuierlichen Status-Organisation“⁷⁴. Diese ist eine in technischen Regeln objektivierte und weitgehend auf Internalisierung regulativer Normen beruhende Herrschaftsorganisation. In dem Maße, in dem Technisierung und Organisierung zur Veränderung der Herrschaftsorganisation führen, werden sie auch zugleich zu Mitteln ihrer Stabilisierung und Verschleierung⁷⁵. *Ausweitung von Produktionsprozessen, ihre generelle Vermehrung und arbeitsteilige Differenzierung können deshalb niemals allein auf technische Sachlogik und Sachzwänge zurückgeführt werden, sondern sie stehen immer im Zusammenhang mit institutionellen Bedingungen.* Das heißt aber, sie stehen im Zusammenhang mit der Aufrechterhaltung betrieblicher Herrschaft und privater Verfügungsmacht über die gesellschaftlich erarbeiteten Produkte⁷⁶.

Die je spezifischen Verpflichtungen des ökonomischen und des politischen Systems, Wachstum zu gewährleisten, sowie die Technisierung und Organisierung von Produktionsprozessen *im Kontext und in Abhängigkeit von herrschaftsbestimmten Organisationsstrukturen* bewirken einen steten Wandel der „spezifischen objektiven Bedingungen menschlichen Arbeitshandelns“⁷⁷, der Arbeitsanforderungen und der Formen menschlicher Arbeit. Dieser Formwechsel gesellschaftlicher Arbeit ist bestimmt durch „zunehmende ‚Entleerung‘ der primären Produktionsprozesse von menschlicher Arbeit“ und durch die „nach Output wie nach Beschäftigung ständig wachsende Bedeutung von ‚sekundären‘ Prozessen . . . , deren Zweck darin besteht, die primären Produktionsprozesse vorzubereiten, zu steuern, in Gang zu halten und zu kontrollieren“⁷⁸. Dem entspricht der Wandel menschlicher Arbeit vom Umgang mit Sachen hin zum verstärkten Umgang mit Symbolen und Menschen.

71 Als Beispiele seien hier genannt der Bereich der sozialen Dienste, der Bereich der „Kulturindustrie“ und der Bereich übriger Dienstleistungen.

72 Vgl. Weber, M.: *Wirtschaft und Gesellschaft*. Studienausgabe, 1. Halbband, Köln und Berlin 1964, Kapitel 3, S. 157 ff., insbesondere S. 160 ff.

73 „Im Verlauf des technischen Fortschritts aber ändern sich die Bedingungen ökonomisch rentabler und technisch effizienter Produktionsprozesse. Damit muß sich aber das ‚innere Gleichgewicht‘ der klassischen Organisationsstruktur auflösen: *Kohärenz zwischen Hierarchie und Funktion wird selber zur Schranke ‚rationalen‘ Organisationshandelns.* Der ‚Apparat‘ muß seine innere Struktur verändern.“ Siehe Altmann, N., und Bechtle, G.: *Betriebliche Herrschaftsstruktur und industrielle Gesellschaft. Ein Ansatz zur Analyse*. München 1971, S. 40.

74 Offe, C.: *Leistungsprinzip und industrielle Arbeit*, a.a.O., S. 21 ff.

75 Altmann, N., und Bechtle, G., a.a.O., S. 16.

76 Vgl. hierzu Lenhardt, G., a.a.O. Ebenda, S. 12, führt Lenhardt aus: „Infolgedessen können Annahmen über den Einfluß des technischen Fortschritts auf die benötigte Qualifikationsstruktur der Erwerbsbevölkerung nur gewonnen werden, wenn auch die soziale Dimension von Maschinen und damit ihr Charakter als Kapital in der Analyse berücksichtigt wird. Denn die so bezeichneten gesellschaftlichen Verhältnisse (die mit dem Begriff Kapital impliziert sind – d. Verf.) drücken sich auch in der Form der Berufsrollen und der hier institutionalisierten Qualifikationsansprüche aus.“ Wenn wir auch diesen Ausführungen folgen, so vertreten wir jedoch die Auffassung, daß nun aus diesem Zusammenhang nicht umstandslos die Durchsetzung so bestimmter Anforderungen in den Qualifizierungs- und Sozialisationsprozessen des Bildungssystems abgeleitet werden kann.

77 Lutz, B.: „Produktionsprozeß und Berufsqualifikation“, a.a.O., S. 241. Diese objektiven Bedingungen und ihre Veränderungen faßt Janossy unter dem Begriff der Arbeitsplatzstruktur und ihrer Veränderungen zusammen. Vgl. Janossy, F.: *Das Ende der Wirtschaftswunder. Erscheinung und Wesen der wirtschaftlichen Entwicklung*. Frankfurt a.M. o.J. (Probleme sozialistischer Politik 12), S. 240 ff.

78 Lutz, B.: „Produktionsprozeß und Berufsqualifikation“, a.a.O., S. 243.

Diese Veränderungen lassen sich im Rahmen eines analytischen Ansatzes erfassen, der von Bodenhöfer entwickelt wurde und der die „Art der Produktionsbeziehungen verschiedener Kategorien von Arbeitskräften“⁷⁹ als Unterscheidungskriterium der Formen gesellschaftlicher Arbeit verwendet. Bodenhöfer geht davon aus, daß eine wachsende Anzahl von Arbeitskräften für produktionstechnische und arbeitsorganisatorische Veränderungen eingesetzt werden muß. Zugleich aber verlangen zunehmende „Arbeitsteilung und Spezialisierung . . . einen wachsenden Einsatz von Arbeitskräften . . . für die Zusammenfassung der Produktionselemente in Produktionsabläufe. Arbeitszusammenfassung als der Arbeitsteilung und Spezialisierung komplementäre Funktion bedeutet Koordination von Teilprozessen, Kommunikation zwischen Teilprozessen, Steuerung und Kontrolle, Information, Entscheidungsbildung und Planung, das heißt die Organisation des Aufbaus und die Sicherung des Ablaufs eines zunehmend komplexeren Produktionssystems.“⁸⁰ Diese notwendige Funktion der Arbeitszusammenfassung in komplexen, ausdifferenzierten Organisationen bezeichnet Bodenhöfer „neben dem primären Funktionsbereich der unmittelbaren Produktion von Gütern und Dienstleistungen . . . und dem sekundären Funktionsbereich der Produktion des technischen Fortschritts . . . als tertiären Funktionsbereich“⁸¹.

Diesen drei Funktionsbereichen entsprechend kommt Bodenhöfer dann zu folgender Unterscheidung von Formen gesellschaftlicher Arbeit, die sich jeweils diesen Funktionen zuordnen lassen: „*Primäre Arbeit* dient unmittelbar der Gewinnung, Be- und Verarbeitung von Gütern bzw. der unmittelbaren Leistungserstellung für die Endnachfrage; *sekundäre Arbeit* dient der Veränderung der technologisch-organisatorischen Bedingungen der Produktion durch die Exploration von Innovationsmöglichkeiten der verschiedenen Funktionsbereiche, d.h. der Produktion des technischen Fortschritts; *tertiäre Arbeit* dient der Koordination und den Informations- und Kommunikationsbeziehungen . . . sowie der Planung und dem Vollzug von Veränderungen interner und externer Beziehungszusammenhänge (Arbeitszusammenfassung).“⁸²

Der funktionalen Bedeutung „sekundärer“ und „tertiärer“ Arbeit entspricht die quantitative Zunahme dieser Arbeitsformen sowohl in den einzelnen Produktionsorganisationen als auch in spezifischen institutionellen Bereichen des Beschäftigungssystems. Die Zunahme „sekundärer“ und „tertiärer“ Arbeitsformen⁸³ impliziert auch einen Wandel der Vergesellschaftungsformen von Arbeit. Wenn zunehmend mehr Produktionsbedingungen und Produktionsprozesse im Rahmen bürokratischer Arbeit geplant, organisiert und gesteuert werden, bedeutet das auch, daß „ein rapide ansteigender Teil der gesellschaftlichen Arbeitskraft . . . auf Funktionen verwendet (wird), die zwar supplementär auf den Verwertungsprozeß bezogen sein mögen, aber nicht *als* Verwertungsprozeß, sondern als *konkrete* Arbeit vonstatten gehen. Steuerndes Kriterium dieser Arbeit ist nicht die – gegen den Gebrauchswert gleichgültige – Maximierung des Mehrprodukts, seine Realisierung und seine Investition, sondern das konkrete Resultat der Arbeit.“⁸⁴

79 Bodenhöfer, H.-J.: „Zur Theorie der Arbeitskräftebedarfsschätzung für eine wachsende Wirtschaft“. In: Schmollers Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 90. Jg. (1970), H. 2, S. 149–169, Zitat S. 156. Vgl. auch Armbruster, W., u.a.: Expansion und Innovation, a.a.O., S. 53 ff.

80 Bodenhöfer, H.-J.: „Zur Theorie der Arbeitskräftebedarfsschätzung für eine wachsende Wirtschaft“, a.a.O., S. 156 f.

81 Bodenhöfer, H.-J.: „Zur Theorie der Arbeitskräftebedarfsschätzung für eine wachsende Wirtschaft“, a.a.O., S. 157.

82 Bodenhöfer, H.-J.: „Zur Theorie der Arbeitskräftebedarfsschätzung für eine wachsende Wirtschaft“, a.a.O., S. 157 (Hervorhebung durch die Verf.).

83 Die Begriffe „sekundäre“ und „tertiäre“ Arbeit bei Bodenhöfer beziehen sich auf Arbeitshandeln, das nach Lutz und Krings im Zusammenhang mit „sekundären“, von den „primären“ Produktionsprozessen abgespaltenen Produktionsprozessen entsteht. Vgl. Lutz, B., und Krings, I.: Überlegungen zur sozioökonomischen Rolle akademischer Qualifikation. Hannover: Hochschul-Informationssystem 1971 (HIS-Brief 18), S. 20.

84 Offe, C.: „Tauschverhältnis und politische Steuerung“, a.a.O., S. 44 f.

Bei Tätigkeiten dieser Art, die vor allem für Beamte und Angestellte charakteristisch sind, versagt aber – unter prinzipiellen Gesichtspunkten betrachtet – „die ideologisch-pazifizierende Kraft des Äquivalententauschs“⁸⁵ sowohl hinsichtlich der Disziplinierung und Kontrolle der Arbeitskräfte als auch hinsichtlich der Bewertung der Arbeitsprodukte: „Das gesellschaftliche Verhältnis, in dem die Arbeit stattfindet, wird jetzt kritisierbar nicht nur unter dem quantitativen Gesichtspunkt der ‚gerechten‘, das heißt wert-entsprechenden Entlohnung, sondern zusätzlich unter dem qualitativen Kriterium ihrer konkreten Zweckbestimmung.“⁸⁶ Das bedeutet aber, daß die „Gleichgewichtsbedingung“ einer konfliktfreien Organisation der Arbeitskraft . . . hier . . . nicht mehr nur in der Anerkennung der *Äquivalenz* des *Arbeitsentgelts*, sondern auch in einer gewissen *Identifikation* des Arbeitenden mit der *Arbeitsaufgabe*“⁸⁷ bestehen muß. Damit ergeben sich für das Herrschaftssystem der Arbeitsorganisationen Probleme hinsichtlich der Sicherung von Loyalität und Identifikationsbereitschaft der Arbeitenden mit den zugewiesenen Tätigkeiten und den organisatorischen Normen und Zielen⁸⁸.

Die Zunahme „sekundärer“ und „tertiärer“ Arbeitsformen hat aber über die Identifikationsproblematik hinaus noch eine weitere Konsequenz: Gegenüber technischen Regeln und dem Prinzip der Bewertbarkeit der erbrachten Leistungen auf dem Markt, die auch – vor allem im Stadium extensiven Wachstums – den quantitativen Anteil an Arbeitsplätzen bestimmen, auf denen „abstrakte“ – vom Tauschwert bestimmte – Arbeit geleistet wird, regelt sich der Anteil von Arbeitskräften in den Bereichen „sekundärer“ und „tertiärer“ Arbeit zunehmend nach kommunikativ zustande gekommenen Übereinkünften, Standards und politischen Entscheidungen.

Dies ist darin begründet, daß die Bewertung erbrachter Leistungen erschwert wird und auch die Zuteilung von und die Belastung mit Arbeitsaufgaben zumindest prinzipiell immer einen hohen Grad an Beliebigkeit aufweisen; soweit sich aber Zuteilung und Belastung technischer Bewertung entziehen, eröffnet sich ein Spielraum für kommunikativ begründete Entscheidungen, die zugleich auch Qualitäts- und Effizienzstandards mit einbeziehen⁸⁹.

Die beschriebenen Veränderungen von gesellschaftlicher Arbeit und industriellen Arbeitsformen lassen sich auch wie folgt in systematischer Form auf der Ebene der Veränderungen des Berufssystems⁹⁰ skizzieren: Im Verlauf des Industrialisierungsprozesses und der mit ihm einhergehenden Organisation aller gesellschaftlichen Bereiche nach zweckrationalen Regeln, durch die die Zusammenhänge gesellschaftlichen Handelns intensiviert und differenziert werden, werden familiäre Positionen und Rollen aus der Verwandtschaftsgruppe ausgegliedert und zu Berufspositionen umgebildet (Verberuflichung familiärer Positionen). Außerdem werden aufgrund erhöhter Effizienzansprüche an die gesellschaftlichen Positionen Aufgaben, die

85 Offe, C.: „Tauschverhältnis und politische Steuerung“, a.a.O., S. 47.

86 Offe, C.: „Tauschverhältnis und politische Steuerung“, a.a.O., S. 47.

87 Offe, C.: „Tauschverhältnis und politische Steuerung“, a.a.O., S. 47.

88 Werden auch solche Positionen, die ein großes Maß an Loyalität und Identifikationsbereitschaft und damit auch zugleich stets ein gewisses Maß an Sanktionschancen gegenüber den Organisationen implizieren, verstärkt arbeitsteiliger Differenzierung unterworfen, die entweder eine erhöhte personale Kontrolle durch Aufsichtsorgane erlauben oder den Arbeitenden zum Teil der mechanisierten Produktion machen und ihn mit seinem Arbeitshandeln in die Produktionsprozesse unmittelbar einbinden, so scheinen doch diese Kontrollen auch Grenzen zu haben. Vgl. hierzu im einzelnen Kapitel 4.

89 Widmaier trifft diesen Sachverhalt, wenn er für Akademiker ausführt: „Nur etwa ein Drittel der Hochschulabsolventen können direkt dem industriellen Bereich zugeordnet werden . . . Die Mehrzahl der Arbeitsplätze für Akademiker ist weitgehend politisch determiniert . . .“ Siehe Widmaier, H. P.: „Studienwahl versus Bedarf im Hochschulbereich“. In: Arndt, H., und Swatek, D. (Hrsg.): Grundfragen der Infrastrukturplanung für wachsende Wirtschaften. Berlin 1971 (Schriften des Vereins für Socialpolitik, N.F., Bd. 58), S. 506. Besonders sinnfällig ist diese Problematik zum Beispiel an der Diskussion um den Bedarf an Lehrern, Kindergärtnern, Sozialarbeitern, Planungswissenschaftlern usw. Ganz generell macht diese Problematik deutlich, daß der Bedarf an Arbeitskräften sich einer bloß „technischen“ Ableitung entzieht. Die Problematisierung von Bedarfsprognosen ist auch auf diesen Umstand zurückzuführen.

90 Vgl. hierzu Daheim, H.: Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Köln und Berlin 1967.

bislang von den Inhabern beruflicher Positionen nebenbei – nebenberuflich oder ehrenamtlich – wahrgenommen wurden, ausdifferenziert und zum Inhalt eigener Berufspositionen mit „politischen“, „motivierenden“ und „kontrollierenden“ Arbeitsaufgaben (Differenzierung von Berufspositionen)⁹¹. Die Differenzierung von Berufspositionen erstreckt sich allerdings nicht allein auf ehemals nebenberuflich oder ehrenamtlich wahrgenommene gesellschaftliche Positionen und Rollen, sondern resultiert darüber hinaus ganz generell aus den Rationalisierungsprozessen bestehender beruflicher Positionen und Rollen, deren Komplexität wächst und die Differenzierung erfordern oder durch Organisierung und Technisierung hochgradig standardisiert, routinisiert und in eine Vielzahl einzelner Arbeitsprozesse, Tätigkeiten und Positionen aufgegliedert werden. Ganz generell nimmt hierbei die Anzahl beruflicher Positionen zu; und die Verlagerung hin zu spezifischen Formen gesellschaftlicher Arbeit schlägt sich in einer Zunahme entsprechender Tätigkeiten, Positionen und Berufskategorien nieder⁹².

Die Strukturwandlungen des Beschäftigungssystems bedingen auch neue qualifikatorische Anforderungen an die Arbeitskräfte – sowohl beruflicher als auch außerberuflicher Art. Die generellen Trends dieser Entwicklung lassen sich wie folgt umreißen⁹³:

- a) Die Institutionalisierung von Fortschritt und die daraus erfolgenden gesellschaftlichen, technischen und organisatorischen Entwicklungen⁹⁴ erfordern zum einen – formal definiert – Qualifikationen, die geeignet sind, den Wandel der technischen Systeme und der institutionellen Zusammenhänge aktiv zu betreiben. Zum anderen erfordern sie Qualifikationen, die es erlauben, die in allen gesellschaftlichen Subsystemen erforderlichen Veränderungen mit- beziehungsweise nachzuvollziehen. Dies verlangt sowohl eine qualitative Veränderung des „allgemeinen Fertigniveaus“⁹⁵, der allgemeinen Kulturtechniken und Kulturfertigkeiten als auch die Vermittlung spezialisierten Berufswissens in einzelnen Berufskategorien.
- b) Durch Technisierung und Organisierung der Produktionsprozesse werden neben technisch bestimmten und auf die einzelnen Arbeitsaufgaben und Tätigkeiten hin instrumentalisierten Qualifikationen Fertigkeiten erforderlich, die nicht unmittelbar allein auf bestimmte Arbeitsprozesse und ihre „technischen“ Komponenten bezogen sind. Diese Fertigkeiten sichern die soziale und organisatorische Integration (Loyalität, Identifikation) und steuern über die Verinnerlichung regulativer Normen das soziale und auch das instrumentelle Ver-

91 Daheim, H.: Der Beruf in der modernen Gesellschaft, a.a.O., S. 28 ff.

92 Zu Veränderungen des Berufssystems und der Berufskategorien vgl. Bolte, K. M., u.a.: Beruf und Gesellschaft in Deutschland. Berufsstruktur und Berufsprobleme. Opladen 1970 (Struktur und Wandel der Gesellschaft, Reihe B). Zur Ausdifferenzierung von Büro- und Dienstleistungsberufen vgl. auch Lutz, B.: „Prognosen der Berufsstruktur – Methoden und Resultat“. In: Ders. und Winterhager, W. D.: Zur Situation der Lehrlingsausbildung. Prognosen der Berufsstruktur. Stuttgart 1969 (Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 11), S. 339 f.

93 Der Versuch, die generellen Trends der Veränderungen qualifikatorischer Anforderungen zu bestimmen, wirft folgendes Problem auf, das Fricke, E., Fricke, W., und Schönwälder, M., a.a.O., S. 220, hervorheben: „Erstens stellte sich heraus, daß ein befriedigendes sozialwissenschaftliches Instrumentarium zur Ermittlung notwendiger wie auch tatsächlich verfügbarer Qualifikationen nicht existierte. Zweitens zeigte sich, daß es mit der Ermittlung derjenigen Qualifikationen, die zur Bewältigung betrieblicher Arbeitsaufgaben a) notwendig sind und b) zur Verfügung stehen, nicht getan ist.“ Darüber hinaus liegen selbst zu der eingegrenzten Frage, welche Qualifikationen auf betrieblicher Ebene notwendig und/oder verfügbar sind und inwieweit betriebliche Anforderungen sich verändert haben oder entwickeln, nur einzelne Ansätze und Untersuchungen vor, die, obgleich sich meist an sie Generalisierungen knüpfen, allenfalls für die untersuchten Arbeitsprozesse und Qualifikationen Aussagekraft haben. Generelle Trendaussagen bewegen sich zwangsläufig auf einem hohen Abstraktionsniveau und können deshalb nicht viel mehr als Plausibilität für sich beanspruchen.

94 Zu dem Versuch, generelle Aussagen zur Entwicklung von Qualifikationen und zu qualifikatorischen Anforderungen zu machen, vgl. zum Beispiel Lutz, B.: „Produktionsprozeß und Berufsqualifikation“, a.a.O. Dieser Versuch bleibt ebenso an „Berufsqualifikation“ gebunden wie der Versuch der Autoren der RKW-Studie, aus ihren Untersuchungen erste, sehr vorsichtige Generalisierungen abzuleiten. Vgl. Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft, RKW (Hrsg.): Wirtschaftliche und soziale Aspekte des technischen Wandels in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 1: Sieben Berichte – Kurzfassung der Ergebnisse. Frankfurt a.M. 1970. Vgl. vor allem S. 140 ff.

95 Vgl. hierzu Dahrendorf, R.: „Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung“, a.a.O., S. 550 ff.

halten am Arbeitsplatz und darüber hinaus in den außerberuflichen Lebenszusammenhängen. Zur Charakterisierung dieser Fertigkeiten und Fähigkeiten wurde in der Literatur der Begriff „extrafunktionale“ Qualifikationen beziehungsweise Qualifikationselemente eingeführt⁹⁶.

Ihre Aneignung in formalisierten Bildungsprozessen oder in Sozialisationsprozessen bis zum Eintritt in das Erwerbsleben beziehungsweise während des Berufslebens selbst wird zur Voraussetzung dafür, bestimmte Arbeitsaufgaben bewältigen und bestimmte Tätigkeiten ausüben zu können. In dem Maße, in dem sie im Arbeitsprozeß an Bedeutung gewinnen, werden sie auch zu einem Bewertungskriterium von Qualifikationen, Tätigkeiten und von individuellen Arbeits- sowie Bildungsleistungen⁹⁷, da insbesondere Arbeitsmotivation, Loyalität und Identifikationsbereitschaft im Zusammenhang mit „extrafunktionalen“ Qualifikationen gesichert werden.

- c) Vor allem in den Bereichen „sekundärer“ und „tertiärer“ Arbeit gewinnen sozialtechnische Qualifikationen an Bedeutung. Diese Bereiche sind in spezifischer Weise auf kommunikative Fähigkeiten der Arbeitenden angewiesen, da die entsprechenden beruflichen Aufgaben und Tätigkeiten weitgehend im Medium sprachlich vermittelter Kommunikation erbracht werden müssen und sich auf Funktionen dieser Art – Umgang mit Menschen, ihre Motivierung, Steuerung und Kontrolle – richten⁹⁸.
- d) Aufgrund des Funktionsverlustes der primären Gruppen, der Zunahme komplexer Organisationen und der wachsenden Entfremdung in hochgradig technisierten und organisierten Produktionsprozessen ist ein gleichsam naturwüchsiges Einleben in die gesellschaftlichen Zusammenhänge, aber auch die verhaltensleitende Deutung und Interpretation von Lebenszusammenhängen nicht nur aus der Arbeitssituation heraus verstellt und erschwert⁹⁹. In dem Maße, in dem diese Situationsanalyse, wenn auch in unterschiedlicher Intensität, für alle gesellschaftlichen Gruppen Gültigkeit gewinnt, wird die Vermittlung von Verhaltensorientierungen und Interpretationsmustern expliziter Bestandteil von Qualifizierungs- und Sozialisationsprozessen. Die Wirkungen der Massenmedien und verstärkter Public-Relations-Aktivitäten in allen gesellschaftlichen Bereichen können unter diesem Aspekt als eine Art „Motivationsmanagement“¹⁰⁰ für alle Lebensphasen gedeutet werden; soweit dieser Aspekt zum Gegenstand geplanten Handelns wird, ist solches Handeln auch als zweckrational organisiertes Motivationsmanagement zu bezeichnen.

96 Zur Zunahme der Bedeutung „extrafunktionaler“ Fertigkeiten vgl. Dahrendorf, R.: „Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung“, a.a.O., S. 553 ff.; vgl. auch Offe, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, a.a.O., S. 21 ff. Wie sowohl aus der Argumentation von Dahrendorf als auch der von Offe zu entnehmen ist, sind diese Fertigkeiten und Fähigkeiten *durchaus funktional* – nicht nur für den Arbeitsprozeß, sondern auch für außerberufliches Handeln. Dies trägt sehr oft zu einer Begriffsverwirrung und zu Mißverständnissen bei. Wenn wir gleichwohl an dem Begriff festhalten, dann nur, weil er einen festen Bestandteil der Berufs- und Qualifikationsforschung darstellt. Eine Ersetzung des Begriffs durch den Begriff „prozeßunabhängige“ Qualifikationen, wie ihn Kern und Schumann verwenden, scheint deshalb nicht ohne weiteres möglich, weil dieser Begriff stärker auf kognitive Elemente genereller Art – siehe zum Beispiel „Flexibilität, technische Intelligenz, Perzeption, technische Sensibilität“ – verweist, weil dabei der motivationale und *normative* Aspekt nicht so stark in den Vordergrund tritt wie in der Fassung des Begriffs „extrafunktionale“ Qualifikationen. Vgl. Kern, H., und Schumann, M.: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Eine empirische Untersuchung über den Einfluß der aktuellen technischen Entwicklung auf die industrielle Arbeit und das Arbeiterbewußtsein. Teil 1 und 2, Frankfurt a.M. 1970 (Wirtschaftliche und soziale Aspekte des technischen Wandels in der Bundesrepublik, Bd. 8). Zu den für den Begriff „prozeßunabhängige“ Qualifikationen konstitutiven Dimensionen vgl. ebenda, Bd. 2, S. 87.

97 In welchem Maße sie auch zur Bewertung von Bildungsleistungen in der Schule herangezogen werden, zeigt sich an den Bewertungskriterien von Lehrern für Schüler- und Lernverhalten. Vgl. zum Beispiel Dahrendorf, R.: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen 1965.

98 Vgl. Daheim, H.: Der Beruf in der modernen Gesellschaft, a.a.O., S. 28 ff.

99 Vgl. zu dieser Problematik die Untersuchung von Kluth, H.: Sozialprestige und sozialer Status. Stuttgart 1957.

100 Offe, C.: „Das politische Dilemma der Technokratie“. In: Koch, C., und Senghaas, D. (Hrsg.): Texte zur Technokratiediskussion. Frankfurt a.M. 1970, S. 156–171.

e) Der Wandel der technischen Systeme und der Organisationsformen gesellschaftlicher Institutionen erfordert – auf berufliche Qualifizierung bezogen – neben Ausbildungsprozessen, die sich jeweils auf Ausschnitte der Gesamtheit an Arbeitsaufgaben oder Tätigkeiten beziehen, auch jeweilige Spezialisierungen im Rahmen der einzelnen Berufspositionen. Unter der Berücksichtigung des sozialen Wandels von Arbeitsaufgaben, Tätigkeiten und qualifikatorischen Anforderungen ist davon auszugehen, daß diese Spezialisierungen auf der gleichen Berufsposition, erst recht aber bei einem Wechsel von Berufspositionen, partiell oder auch insgesamt verändert werden müssen¹⁰¹. Diese Veränderungen sind meist mit dem Erwerb anderer („neuer“) technisch-instrumenteller Fähigkeiten und Fertigkeiten und mit der Umorientierung bis dahin leitender Verhaltensorientierungen verbunden. Die dazu erforderlichen Lern- und Anpassungsprozesse müssen von den Arbeitskräften während der Phase des beruflichen Einsatzes am Arbeitsplatz selbst oder in mehr oder weniger standardisierten und formalisierten Lernprozessen während oder neben der beruflichen Tätigkeit vollzogen werden. Die ursprüngliche Qualifikationsstruktur, die weitgehend auf Ausbildungsprozesse vor der Phase der Berufstätigkeit zurückgeht, unterliegt hierbei einem systematischen Wandel.

f) Für bestimmte Formen gesellschaftlicher Arbeit, vor allem im Bereich „sekundärer“ und „tertiärer“ Arbeitsformen, führt der Wechsel von Tätigkeiten, qualifikatorischen Anforderungen und Spezialisierungen im Rahmen der ihnen zugeordneten arbeitsorganisatorischen Bedingungen, die eine Verbindung von Arbeit *und* Lernen in der Arbeitssituation selbst erlauben, bei den Arbeitskräften zu Qualifikationsmustern, die über die Arbeitssituation hinaus reflektiertes Handeln ermöglichen¹⁰².

Im Bereich „primärer“, aber auch „sekundärer“ und „tertiärer“ Arbeitsformen, die durch Technisierung und Organisierung hochgradig differenziert, spezialisiert und routinisiert werden, in denen sich das ihnen zugeordnete Arbeitshandeln dem „primären“ angleicht¹⁰³, scheint der Wechsel von Tätigkeiten und Spezialisierungen eher mit Dequalifizierungen, das heißt mit einem Verlernen technisch-instrumenteller und „extrafunktionaler“ Fertigkeiten, verbunden zu sein. Wechselnder beruflicher Einsatz und Umspezialisierungen erfordern oftmals nicht mehr als ständige Adaptivität auf einem geringen Reflexionsniveau. Soweit sich veränderte qualifikatorische Anforderungen ergeben und zusätzliche Qualifizierungsprozesse notwendig werden, scheint die Tendenz dahin zu gehen, daß der Tätigkeitswechsel von Lernprozessen begleitet wird, in denen jeweils kurzfristig die neuen erforderlichen technisch-instrumentellen Fertigkeiten antrainiert werden; ferner wird für die Ausübung der übertragenen Arbeitsrollen erforderliches Motivations- und Orientierungswissen vermittelt¹⁰⁴.

Als ein Kriterium für die Unterscheidung von beruflich-qualifikatorischen Anforderungen unterschiedlicher Tätigkeiten, die solchen Veränderungen unterliegen, kann nach Lutz und Krings der Grad der Bestimmtheit der Leistungsziele jeweiligen Arbeitshandelns herangezogen werden¹⁰⁵.

101 Vgl. Mertens, D.: „Berufsbildung – Thesen zum Thema ‚Berufswandel‘“. In: Der Arbeitgeber, 24. Jg. (1972), H. 1, S. 10 f. Vgl. auch Gottsleben, V.: „Ausbildungsform und Beschäftigungschance“. In: Mitteilungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Erlangen, 1. Jg. (1968), H. 5, S. 345–356.

102 Als Beispiele, an denen der beschriebene Sachverhalt am deutlichsten beobachtbar ist, kann auf Tätigkeiten von Wissenschaftlern, Tätigkeiten in professionellen Berufen, aber auch auf die Tätigkeiten von „Spezialisten“ in bürokratischen Organisationen hingewiesen werden. Vgl. dazu Scott, W. R.: „Konflikte zwischen Spezialisten und bürokratischen Organisationen“. In: Mayntz, R. (Hrsg.): Bürokratische Organisation. Köln und Berlin 1968, S. 201–216.

103 Vgl. Lutz, B., und Krings, I., a.a.O., zum Beispiel S. 21.

104 Hier sei auf Arbeiter- und Angestelltentätigkeiten verwiesen, die weitgehend auf der Basis kultureller Fertigkeiten und jeweils kurzfristiger Einweisungs- und/oder Anlernprozesse ausgeübt werden. Vgl. hierzu Lutz, B.: „Produktionsprozess und Berufsqualifikation“, a.a.O., S. 246 ff.

Lutz und Krings fassen den Entwicklungsprozeß qualifikatorischer Anforderungen im Rahmen herrschaftsmäßig bestimmter technischer und arbeitsorganisatorischer Veränderungen unter diesem Kriterium wie folgt zusammen: „Für einen größeren, vermutlich mehrheitlichen Teil der konkreten Arbeitsaufgaben ist die äußere formale Bestimmtheit und Verbindlichkeit im Prozeß der Industrialisierung . . . stark gewachsen; gleichzeitig verblieben oder entstanden neue Formen von Arbeitshandeln, für die an sich oder gemessen an der Masse der industriellen Arbeitsaufgaben die äußere Bestimmtheit der Leistungsziele gering ist.“¹⁰⁶ Dabei gilt: je unbestimmter das Arbeitshandeln ist, desto eher steigen die qualifikatorischen Anforderungen und die Chancen, generelle Handlungs- und Verhaltenskompetenzen zu erwerben.

- g) Veränderungen und Entstehen neuer qualifikatorischer Anforderungen im Verlauf des Industrialisierungsprozesses bedeuten somit nicht, daß *alle* Kategorien von Tätigkeiten und Arbeitskräften einem Zuwachs an qualifikatorischen Anforderungen unterliegen, es sei denn, man bewertet bereits die stete Anhebung beziehungsweise Veränderung des allgemeinen Fertigniveaus, das die Kulturtechniken, spezifische Formen der Anpassungsfähigkeit und Disziplinierungen einschließt, als generellen Anstieg der qualifikatorischen Anforderungen. Die Analyse von Produktionsprozessen und von Arbeitshandeln ergibt hinsichtlich der Frage der Höherqualifizierung oder der Dequalifizierung ein sehr unterschiedliches Bild¹⁰⁷. Ohne hierauf im einzelnen einzugehen, sei jedoch folgendes festgehalten: „Sekundäre“ und „tertiäre“ Arbeitsformen, soweit nicht auch sie Standardisierungen und Routinisierungen durch Unterwerfung unter zweckrationale Regeln und Verfahren unterliegen, erfordern teilweise sehr spezifische technisch-instrumentelle, vor allem aber auch sozialtechnische und „extrafunktionale“ Fertigkeiten und Fähigkeiten. Tätigkeiten dieser Art setzen Ausbildungsprozesse voraus, die als hochqualifizierte Bildungsprozesse bezeichnet werden. In Phasen besonders intensiven Wachstums und bei zunehmender Verwissenschaftlichung aller gesellschaftlichen Bereiche, insbesondere der Produktion, entsteht hieraus ein wachsender Bedarf an Absolventen entsprechender Ausbildungsgänge, der jedoch nicht technisch exakt bestimmbar ist¹⁰⁸.

2.2.3 Die Rolle des Bildungssystems im Industrialisierungsprozeß

In dem Maße, in dem versucht wird, Wachstum und politische Stabilität geplant und gesteuert sicherzustellen, werden systematische Entfaltung und Verwertung gesellschaftlichen Wissens zur Systembedingung: Wissenschaft wird zur gesellschaftlichen Produktivkraft; das politisch-administrative System betreibt Wissenschaftspolitik als Mittel zur Förderung und Erweiterung zweckrationalen Wissens, aber auch interpretativen und integrativ wirkenden Wissens, das nicht unmittelbar „zweckhaft anwendbar“, jedoch geeignet ist, „Vorstellungen und Werte der Menschen (zu) verändern und mit neuen Bewußtseinslagen auch neue Handlungssituationen

105 Siehe Lutz, B., und Krings, I., a.a.O., S. 2 ff. Ebenda, S. 5, führen sie aus: „Operational läßt sich die Bestimmtheit (bzw. komplementär: Unbestimmtheit) der menschlichem Arbeitshandeln gesetzten Leistungsziele fassen über Begriffe wie: Art und Verbindlichkeit von Normen, denen sich das Arbeitshandeln direkt (oder vermittelt über das zu erzielende Ergebnis) unterwerfen muß; durch die Prognostizierbarkeit des Ergebnisses; durch die äußeren Kontrollen, denen das Arbeitshandeln selbst oder sein Ergebnis unterliegt; und durch die Existenz von eindeutigen meßbaren Erfolgs- und Mißerfolgskriterien.“ Vgl. auch ebenda, S. 34 f.

106 Lutz, B., und Krings, I., a.a.O., S. 25.

107 Vgl. zum Beispiel Dahrendorf, R.: „Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung“, a.a.O., S. 558 ff.; im übrigen geht Dahrendorf davon aus, daß die Frage der Höher- und Dequalifizierung nur im Rahmen gesellschaftlicher Bewertungsstandards, nicht aber anhand eines ahistorisch und interkulturell gültigen objektiven Meßkriteriums entschieden werden kann. Zur Frage der Höher- und Dequalifizierung vgl. auch Kern, H., und Schumann, M., a.a.O., Teil 1, S. 278 ff.

108 Lutz, B., und Krings, I., a.a.O. S. 25.

(zu) schaffen¹⁰⁹; die Verwertbarkeit und Verwertung der wissenschaftlichen Ergebnisse entscheiden mit über den Entwicklungsstand einer Gesellschaft und ihre Entwicklungsmöglichkeiten.

In dem Prozeß der Entwicklung, Verbreitung und Verwertung gesellschaftlichen Wissens nimmt das Bildungssystem eine zentrale Stellung ein¹¹⁰. Je stärker wirtschaftliche Expansion und politische Bestandssicherung von der Verfügbarkeit und der Verwertung systematisierten Wissens abhängig werden, um so mehr kommt ihm eine strategische Funktion zu. Ökonomische *und* institutionelle Erfordernisse führen dazu, das Bildungssystem als eine spezifische gesellschaftliche „Agentur“ auszubauen, in der formalisierte und standardisierte Sozialisationsprozesse ablaufen und in entsprechender Weise Qualifikationen vermittelt, trainiert und vor dem Einsatz – der „Ernst-Situation“ – geprüft und korrigiert werden können. Sozialisation und Qualifizierung im Bildungssystem richten sich immer darauf, sowohl Normen, Verhaltensorientierungen und Motivationen als auch technisch-instrumentelle und sozialtechnische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu konstituieren und zu vermitteln, die beruflich und außerberuflich wirksam werden und verwendbar sind¹¹¹.

Die Auslagerung der Vermittlung von Normen, Verhaltensorientierungen, Motivationen und Verhaltensweisen in ein gesondertes Teilsystem der Gesellschaft begründet sich aus der Komplexität entwickelter industrieller Gesellschaften, aus der Veränderung traditionaler Selbstverständnisse im Prozeß der wissenschaftlichen Entwicklung und aus der Technisierung und Standardisierung der Produktionsprozesse und des Arbeitshandelns. Durch diese gesellschaftlichen Veränderungen werden die primären Gruppen in ihren Funktionen eingeschränkt; sie können deshalb die Individuen für die vielfältigen und heterogenen Rollen in Beruf, Familie, Freizeit, Konsum und Politik nicht mehr angemessen vorbereiten und qualifizieren¹¹². Diese Auslagerung der Vermittlung von Normen, Orientierungen und Motivationen aus den traditionellen sozialen Gruppen und Kontexten erhöht aber zugleich die Steuerungs- und Kontrollmöglichkeiten des politischen Systems und jener Interessengruppen, die Einfluß auf die Zielsetzungen des Bildungssystems nehmen können oder bestimmte Bereiche des Bildungssystems weitgehend unmittelbar kontrollieren.

Die Auslagerung von Qualifizierungs- und Sozialisationsprozessen aus den Lebenszusammenhängen, in denen sie wirksam werden, ermöglicht auch, daß Disponibilität und langfristige Verwertbarkeit von Arbeitskräften in Übereinstimmung mit ökonomischen Entwicklungen gezielt geplant werden können. So werden nicht nur „die personelle Ergänzung von Berufen und Tätigkeiten . . . , sondern auch die qualitative Verbesserung von Arbeitsverfahren“¹¹³ plan- und steuerbar; über die Ausweitung dieser Steuerungsfunktion kann das Bildungssystem eine „Innovationsfunktion“¹¹⁴ für ökonomische und gesellschaftliche Entwicklungen erhalten.

109 Tenbruck, F. H.: „Regulative Funktionen der Wissenschaft in der pluralistischen Gesellschaft“. In: Scholz, H. (Hrsg.): Die Rolle der Wissenschaft in der modernen Gesellschaft. Berlin 1969, S. 63.

110 Zum Zusammenhang von Wissenschaft, Ausbildung und gesellschaftlicher Entwicklung vgl. Altvater, E.: „Krise und Kritik. Zum Verhältnis von ökonomischer Entwicklung und Bildungs- und Wissenschaftspolitik“. In: Leibfried, S. (Hrsg.): Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule. Köln 1967, S. 52–66; Berg, H.: Ökonomische Grundlagen der Bildungsplanung. Berlin 1965; Gries, W.: Der Einfluß von Ausbildung und Forschung auf das Wirtschaftswachstum. Eine wachstumstheoretische Untersuchung. Mannheim: Diss. 1969. Vgl. auch Weingart, P.: Verwissenschaftlichung und Reflexivität der Praxis als Strukturprinzipien von Lernprozessen. Zur Begründung der Notwendigkeit von Weiterbildung. Bielefeld 1974 (Entwurf eines Gutachtens für den Deutschen Bildungsrat; hektographiertes Manuskript).

111 Vgl. Nunner-Winkler, G.: Chancengleichheit und individuelle Förderung. Eine Analyse der Ziele und Konsequenzen moderner Bildungspolitik. Stuttgart 1971, S. 69.

112 Vgl. hierzu und zum folgenden die Systematisierung der Funktionen des Bildungssystems bei Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft, a.a.O., S. 83 ff.

113 Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft, a.a.O., S. 89.

Die Funktionen und Zielsetzungen des Bildungssystems sind somit vielfältig und heterogen; ihre Wahrnehmung gelingt nur dann, wenn die jeweiligen Sozialisations- und Qualifikationsprozesse quantitativ und qualitativ nicht ausschließlich darauf ausgerichtet sind, einem jeweils gegebenen Ist-Zustand von Anforderungen zu genügen. Effizient und produktiv ist das Bildungssystem dann, wenn zum einen die Erweiterungen der Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten mit Hilfe der Wissenschaften berücksichtigt und zum anderen antizipierbare zukünftige Anforderungen technisch-instrumenteller, normativer und motivationaler Art in die Bestimmung der Lernziele eingehen. In dem Maße, in dem dies – auch gegen allein am Ist-Zustand ausgerichtete Interessen – gelingt, wird das Bildungssystem zu einer aktiven Vermittlungs- und Steuerungsinstanz des Industrialisierungsprozesses, die unter den jeweiligen institutionellen Bedingungen – positiv wie negativ – wirksam wird.

Hieraus leitet sich ab, daß Veränderungen im Bildungssystem im Rahmen von geplanten Vorstellungen und Maßnahmen nicht ohne politische Auseinandersetzungen und Entscheidungen möglich sind; Veränderungen im staatlich kontrollierten Bereich des Bildungssystems sind damit aber an den Spielraum gebunden, der von den jeweiligen politischen Gruppierungen des politisch-administrativen Systems im Rahmen der eingegrenzten „relativen Autonomie“ dieses Systems wahrgenommen werden kann.

Bevor wir uns dieser Problemstellung zuwenden, sei noch auf folgende generelle Entwicklungen des Bildungssystems im Industrialisierungsprozeß hingewiesen:

- a) Im Verlauf des Industrialisierungsprozesses findet eine Ausweitung des Bildungssystems statt. Je stärker gesellschaftliche Zusammenhänge durch wissenschaftliche Erkenntnisse und die gezielte Vermittlung von Normen, Orientierungen, Motivationen und instrumentelle Qualifikationen beeinflusst werden können, desto umfangreicher werden die Prozesse der primären, sekundären und tertiären Sozialisation¹¹⁵, die dem Bildungssystem übertragen werden. Die Erweiterung des Bildungssystems durch die Übertragung neuer Aufgaben verlangt eine stete Veränderung seiner Organisation und der Inhalte der Sozialisations- und Qualifizierungsprozesse. Dabei wird das Bildungssystem ebenso wie die anderen Bereiche der Gesellschaft in den Prozeß der Verwissenschaftlichung einbezogen, nicht nur, um die Inhalte der Lernprozesse dem Stande systematisierten gesellschaftlichen Wissens anzupassen, sondern vor allem mit dem Ziel, die Gewichtsprobleme einzelner Aufgabenbereiche des Bildungssystems rational lösen zu können – etwa die Gewichtung technisch-instrumenteller, normativer und motivationaler Lernprozesse oder die Gewichtung unmittelbar und langfristig verwendbarer Lerninhalte usw.
- b) Organisierung und Institutionalisierung von Sozialisations- und Qualifizierungsprozessen führen zu einer Verlängerung der Ausbildungsphasen im Bildungssystem. Dabei bedeuten die Zunahme formaler Bildungsprozesse und deren zeitliche Ausdehnung zunächst nichts anderes, als daß sich der Modus verändert, in dem Motive und Orientierungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden: Naturwüchsiges Einleben und „learning by doing“ werden wegen ihres eher zufälligen und schwer prognostizierbaren Charakters durch andere Lernformen ersetzt; der Ausgleich von Lernschwächen und Lernbarrieren, von Motivations- und Orientierungsmängeln und die Förderung oder Nichtförderung von einzelnen

114 Baethge, M.: *Ausbildung und Herrschaft*, a.a.O., S. 89. Das bedeutet allerdings nicht, daß es diese Funktion auch generell – das heißt bei den Qualifizierungsprozessen der verschiedensten Ausbildungsgänge – wahrnimmt.

115 Vgl. hierzu Lempert, W.: *Emanzipation als pädagogisches Problem*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1972 (Notizen für eine Vorlesung im Instituut voor Wetenschap der Andragogie, Universität Amsterdam; hektographiertes Manuskript), S. 23. Lempert bezieht den Begriff der primären Sozialisation auf alle Prozesse der „Aneignung allgemeiner Grundqualifikationen, die als Voraussetzungen für Rollenhandeln überhaupt anzusehen sind, wie kognitive und sprachliche Fähigkeiten, Leistungsstreben, Autonomie“. Demgegenüber umgreift der Begriff sekundäre Sozialisation „die Vermittlung bzw. den Erwerb der Motivationen und Qualifikationen, die zur Erfüllung der Erwartung spezieller sozialer Rollen nötig sind; . . . (unter) tertiärer Sozialisation . . . (wird) die Umstrukturierung bereits erlernter Rollenrepertoires (verstanden), wie sie wiederum besonders berufliche Rollen erfordern.“

oder sozialen Gruppen werden so in Übereinstimmung mit technischen und vor allem institutionellen Standards und Entscheidungen beeinflussbar¹¹⁶.

Die Erweiterung formaler Bildungsprozesse geht deshalb nicht von vornherein mit einer Tendenz zu genereller Höherqualifizierung einher. Vielmehr kann die Zunahme von Lernprozessen durchaus mit Dequalifizierungen auf technisch-instrumenteller und auf kommunikativer Ebene verbunden sein, indem zum Beispiel der Zugang zu Lernchancen außerhalb des öffentlichen Bildungssystems – zum Beispiel am Arbeitsplatz – abgebaut und die Kommunikation weitgehend auf funktionalisierte Inhalte beschränkt wird¹¹⁷.

- c) Organisierung und Institutionalisierung von Sozialisations- und Qualifizierungsprozessen stellen ein infrastrukturelles Problem dar, das unter privatwirtschaftlichen Gesichtspunkten und bei Berücksichtigung jeweils sehr spezifischer Kapitalinteressen nur ungenügend gelöst werden und auch in systematischer Weise zu einem lückenhaften Qualifikationsangebot auf dem Arbeitsmarkt führen kann¹¹⁸. Die Berücksichtigung allein berufsqualifizierender Bildungsprozesse, die noch am ehesten Investitionen einzelner Kapitale oder Kapitalfraktionen motivieren könnten, kann die Bestandssicherung des politischen wie des ökonomischen Systems in dem Maße gefährden, in dem Flexibilität und Mobilität der Arbeitskräfte wirtschaftlich erforderlich werden und Motivationen und Orientierungen sich auch für außerberufliches Handeln nicht mehr naturwüchsig einstellen, sondern systematisch stimuliert und vermittelt werden müssen. Expansions- und Bestandssicherung bedingen deshalb Steuerung und Kontrolle des Bildungssystems. Dies geschieht entweder direkt, wie im öffentlichen, unmittelbar staatlich kontrollierten und verwalteten Bildungssystem, oder über Rahmenkompetenzen, durch die immer mehr auch jene Bereiche des Bildungssystems, die bislang von gesellschaftlichen Gruppen eigenverantwortlich geplant, gesteuert und kontrolliert wurden, der staatlichen Administration und damit politischen Entscheidungen unterstellt werden. Die Ausdehnung staatlicher Kompetenzen impliziert, daß bildungspolitische Entscheidungen und Planungen politisch legitimiert und durchgesetzt werden müssen.

Zum einen erklären sich hieraus die Widerstände spezifischer gesellschaftlicher Gruppen, insbesondere von Industrie und Wirtschaft, die den Abbau ihres unmittelbaren Einflusses auf bildungspolitische Entscheidungen befürchten; und hieraus resultiert auch die Politisierung von Planungen und Entscheidungen im Bildungssystem, die sowohl im politisch-administrativen Bereich als auch in den Bildungsinstitutionen selbst zur Einrichtung von Beratungs- und Entscheidungsgremien führt. Diesen Gremien obliegt es, die unterschiedlichen administrativen und politischen Interessen bei Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse miteinander zu vermitteln sowie die Durchsetzbarkeit und Legitimität von Entscheidungen zu garantieren.

Zum anderen aber kann Bildungsplanung auch nur dem Muster folgen, das generell für staatliche Planung und Steuerung in kapitalistischen Gesellschaften charakteristisch ist: Im Rahmen der „relativen Autonomie“ des politisch-administrativen Systems orientiert sich Staats-tätigkeit vor allem an der technokratischen Beseitigung und Vermeidung systemgefährdender Entwicklungen. In dem Maße, in dem aber „aktive Bildungspolitik“ für sich beansprucht, praktische Ziele zu verwirklichen, die nicht nur eine Reformulierung von Verhaltensweisen und -orientierungen, sondern auch die Veränderung spezifischer gesellschaftlicher Bedingun-

116 Vgl. hierzu Nunner-Winkler, G.: Chancengleichheit und individuelle Förderung, a.a.O., S. 87 ff., die die Möglichkeiten der Manipulation am Modell der „technokratischen Leistungsgesellschaft“ herausarbeitet.

117 Zum Abbau von Lernchancen vgl. Lenhardt, G., und Schmitz, E.: Projektplan „Weiterbildung und industrielle Arbeit“. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1971 (hektographiertes Manuskript). Zur Funktionalisierung aller Bildungsinhalte und der dadurch bewirkten Umkehrung der einstmals intendierten „subversiven“ Elemente bürgerlicher Erziehung vgl. Koneffke, G.: „Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft“. In: Das Argument, 11. Jg. (1969), H. 54, S. 389–430.

118 Vgl. hierzu die Analyse von Huiskens, F., a.a.O., S. 220 ff. und S. 319 ff. Zur Finanzierungsproblematik der Beruflichen Bildung aus einzelwirtschaftlicher Sicht vgl. Winterhager, W. D.: Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung. Stuttgart 1969 (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung).

gen implizieren, überschreiten Intentionen dieser Art den Spielraum, der staatlicher Planung und Steuerung offensteht¹¹⁹.

Wenn es auch bei der Formulierung bildungspolitischer Zielsetzungen unvermeidbar ist, daß Intentionen und Ziele artikuliert und definiert werden, die den Rahmen der Möglichkeiten staatlicher Planung überschreiten, so werden im Prozeß der Umsetzung dieser Ziele und Intentionen in konkrete Planungen letztlich nur jene volle Berücksichtigung finden, die sich noch am ehesten unter technischen Gesichtspunkten mit politisch unabweisbaren Interessen und den gegebenen finanziellen Ressourcen vereinbaren lassen. Der Rahmen für eine „aktive Bildungspolitik“, für die zunächst Sanktionschancen gegenüber den anderen gesellschaftlichen Bereichen beansprucht wurden, ist dadurch äußerst beschränkt. Daß die Vertreter „aktiver Bildungspolitik“ in der Bundesrepublik Deutschland zunehmend weniger öffentliches Interesse für ihre Konzeptionen mobilisieren können und ihre Forderungen in der Öffentlichkeit teilweise sogar als „übersteigert“, „irreal“ oder als „nicht machbar“ bezeichnet werden, hängt auch damit zusammen, daß ihre praktisch-politischen Forderungen mit Hinweis auf die technisch begrenzten administrativen Möglichkeiten abgewiesen werden und diese Ablehnung von der Öffentlichkeit in wachsendem Maße akzeptiert wird¹²⁰.

119 Zu den Möglichkeiten und Grenzen staatlicher Planung und Steuerung, insbesondere auch der Bildungsplanung, siehe Ronge, V., und Schmiege, G.: *Restriktionen politischer Planung*. Frankfurt a.M. 1973, insbesondere S. 65–125.

120 Auf die Rolle, die „Technik“ und „Wissenschaft“ als Ideologie für die Ablehnung praktischer Forderungen haben, hat insbesondere Habermas hingewiesen. Vgl. Habermas, J.: *Technik und Wissenschaft als „Ideologie“*, a.a.O.; vgl. auch Ronge, V., und Schmiege, G., a.a.O., S. 132 f.: „Verwissenschaftlichung kann aber ideologisierend dahingehend wirken, daß Krisen nicht als solche empfunden werden . . . oder daß Krisen für unvermeidbar-naturgegeben angesehen werden . . . Die Bedeutung der praktischen Informationen der Wissenschaft kann von daher darin bestehen, daß sie den Schein vermitteln, als ließe sich der (kapitalistische) Produktionsprozeß gesamtgesellschaftlich (staatlich) steuern. Bedeutsamer als erfolgreiche Planung wäre demnach die Schaffung der Überzeugung, daß geplant werde. Die Gesellschaft wird glauben gemacht, daß staatliche Planung eine Rationalisierung gesellschaftlicher Steuerung u.a. deshalb darstellt, weil sie verwissenschaftlicht, d.h. unter Ausnutzung allen verfügbaren gesellschaftlichen Wissens erfolgt. Statt ökonomisch effizienter Planung: der Planungsanspruch als legitimatorisch effizientes Argument.“

2.3 Veränderte Anforderungen an das Bildungssystem – Motive und Konzeption „aktiver Bildungspolitik“ in der Bundesrepublik Deutschland

Das in seinen Grundzügen im 19. Jahrhundert konzipierte und in seinen Strukturelementen bis 1945 nur unwesentlich veränderte Bildungssystem wurde nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges in der Bundesrepublik Deutschland restauriert¹²¹. Trotz spezifischer Reformansätze in einigen Bundesländern verlief die Entwicklung im Bildungssystem bis in die sechziger Jahre hinein in eingefahrenen Bahnen. Obgleich die Nachfrage nach weiterführender Bildung im Realschul- und Gymnasialbereich anstieg¹²², besuchte doch weiterhin der größte Teil der Schüler nur die Hauptschule und nahm an den daran anschließenden Berufsbildungsgängen der Lehrlingsausbildung teil. Wegen frühzeitiger Selektion und Festlegung auf Bildungsgänge und Bildungsniveaus war das Schulsystem nicht durchlässig, Übergänge von einem Schultyp zu einem anderen waren kaum möglich; selbst da, wo sie formal bestanden, wurden sie durch soziale Barrieren erheblich erschwert.

Die Berufsausbildungsgänge waren entsprechend dem Prinzip der Ausdifferenzierung beruflicher Tätigkeiten organisiert; inhaltlich war die Berufsausbildung immer noch wie im 19. Jahrhundert eher auf Disziplinierung und widerspruchslöse Integration in die Produktionszusammenhänge ausgerichtet. Die vermittelten beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten wurden in Abstimmung mit unmittelbaren Verwertungsinteressen definiert¹²³.

In den weiterführenden gymnasialen Bildungsinstitutionen war noch immer das neuhumanistische, praxisferne Bildungsideal¹²⁴ konstitutiv für die Curricula, wenngleich auch naturwissen-

121 Vgl. hierzu Baethge, M.: *Ausbildung und Herrschaft*, a.a.O., S. 91 ff. Vgl. auch die Übersicht über die Entwicklungen im westdeutschen Bildungssystem bei Huisken, F., a.a.O., S. 295 ff.

122 Tabellarische Übersicht über die Entwicklung der Schülerzahlen an Realschulen und Gymnasien^a (in Tausend)

Jahr	Realschulen	Gymnasien
1955	438,2	878,0
1960 ^b	430,7	853,4
1965	570,9	957,9
1970	863,5	1.379,5
1971	918,8*	1.452,8*
1972	990,0*	1.581,4*
1973 ^c	1.052,0*	1.688,0*
1974 ^c	1.117,0*	1.803,0*

^a Zitiert nach Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): *Bildungsbericht '70*, a.a.O., S. 49, Tabelle 15: „Entwicklung der Realschulen und Gymnasien“.

^b Zitiert nach Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: *Grunddaten*. Bonn 1974, S. 11, Tabelle 1.2.1: „Schüler an allgemeinbildenden Schulen“. Die Zahlenangaben der Jahre 1960 bis 1974 beziehen sich auf diese Veröffentlichung.

^c Die Zahlenangaben beruhen auf Schätzungen.

* Einschließlich der Schüler an Gesamtschulen.

123 Vgl. Baethge, M.: *Ausbildung und Herrschaft*, a.a.O., S. 76 ff.

124 Baethge, M.: *Ausbildung und Herrschaft*, a.a.O., S. 113. An dieser Stelle konstatiert der Autor mit deutlicher Favorisierung der höheren Schule gegenüber Beruflicher Bildung: „Die im neuhumanistischen Bildungsprinzip angelegte Trennung von Ausbildung und Bildung hatte eine didaktische und eine institutionelle Konsequenz: Didaktisch führte sie zur Vernachlässigung der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Praxis im schulischen Bildungskanon . . . Institutionell führte sie zu der grundsätzlichen Scheidung von Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen . . .“

schaftliches ebenso wie mathematisches und wirtschaftliches Wissen allmählich stärkere Beachtung fanden und dies zur Einrichtung entsprechender gymnasialer Zweige führte. Auch wurden Differenzierung und Ausrichtung wissenschaftlicher Ausbildungsgänge auf spätere berufliche Einsatzbereiche durch das neuhumanistische Praxisverständnis behindert; denn nach dem Leitbild der „idealistischen Universität“ war die universitäre Ausbildung „nicht überwiegend fachliche Ausbildung für bestimmte Berufe, sondern Gelehrtenbildung, das heißt Einführung in die Wissenschaft und ihre Methoden, die Vermittlung einer ethisch akzentuierten Bildung“¹²⁵. Wissenschaftsförderung und besonders Förderung der Disziplinen, die zum Fortschritt der wissenschaftlich-technischen Systeme sowie zur Erweiterung der Steuerungs- und Planungskapazitäten hätten beitragen können, wurden eher in Übereinstimmung mit kurzfristigen Interessen vorgenommen.

Institutionen für Weiterbildungsmaßnahmen zur Anpassung oder Umstrukturierung veralteter instrumenteller Qualifikationen und für den Ausgleich oder die Verhinderung von Identifikations- und Motivationsdefiziten waren kaum vorhanden.

Trotz dieser traditionalistischen Ausrichtung erwiesen sich jedoch die im Rahmen des westdeutschen Bildungssystems produzierten Qualifikationen quantitativ und qualitativ angesichts der ökonomischen und politischen Anforderungen der Rekonstruktionsperiode bis zum Ende der fünfziger Jahre als ausreichend. Aufgrund der einerseits „praxisabgewandten“ (höhere Schule) und andererseits zu „praxisnahen“ Qualifizierung (Berufsausbildung)¹²⁶ wurden so die politische Integration und die Restauration¹²⁷ entscheidend erleichtert. In der Nachkriegsphase eher extensiven wirtschaftlichen Wachstums konnten mit den produzierten beruflichen Qualifikationen, durch die nicht unerhebliche Abwanderung qualifizierter Arbeitskräfte aus der DDR und die Mobilisierung aller verfügbaren Arbeitskräfte¹²⁸ Wachstumsquoten erreicht werden, die den Anschluß an das Vorkriegsniveau und die übrigen westeuropäischen Staaten herstellten. Aufgrund der politischen Restauration und Restituierung traditionalistischer und organisatorischer gesellschaftspolitischer Ordnungsvorstellungen gab es kein Interesse, das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland zu reformieren¹²⁹; ebensowenig bestand zunächst in „den Jahren der Prosperität . . . Veranlassung, von wirtschaftlichen Erwägungen her das bestehende Bildungs- und Ausbildungssystem wesentlich auszubauen oder in Frage zu stellen, da es doch gerade durch den Erfolg in Form von Dauerkonjunktur und wirtschaftlich-gesellschaftlicher Stabilität in besonderer Weise legitimiert erschien“¹³⁰.

125 So Goldschmidt, D.: „Zum Schicksal der deutschen Universität im Ausgang ihrer bürgerlichen Epoche“. In: Neue Sammlung, 13. Jg. (1973), H. 1, S. 15. Wie bestimmend dieses Leitbild selbst in den stärker beruflich orientierten Fakultäten war, kann das Schlagwort von der drohenden „Vermassung“ der Universitäten und ihres Absinkens zu höheren beruflichen Fachschulen verdeutlichen, das lange Zeit – auch noch in den sechziger Jahren – kennzeichnend für Diskussionen im universitären Bereich war, als die Zahl der Studierenden sprunghaft zunahm.

126 Vgl. Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft, a.a.O., S. 116. Der Autor kommt dann auch zu folgendem Schluß: Die Folgen, die ein Bildungssystem auslöst, indem es „eine Bevölkerung heranzieht, die zu einem Teil in einer praxisabgewandten Bildungstradition erzogen ist (Höhere Schule) und zum anderen – weitaus größeren – Teil in einer gleichsam zu praxisnahen Ausbildung ihre gesellschaftliche und politische Orientierung aus der Praxis bezieht“, sind im Endergebnis sehr ähnlich: „Sie sind außerstande, wirtschaftliche – und das heißt in diesem Fall privatwirtschaftliche – Ansprüche im Betrieb wie in der Gesellschaft durch rationale Einsicht in sozio-ökonomische Zusammenhänge zu kontrollieren.“

127 Vgl. hierzu neben Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft, a.a.O., S. 116, Kuhlmann, C.: „Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946–1966. Die Differenzierung der Bildungswege als Problem der westdeutschen Schulpolitik“. In: Robinsohn, S. B., u.a.: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Stuttgart 1970 (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung), Teil 1, S. 7–206.

128 Vgl. Huiskens, F., a.a.O., S. 299 ff.

129 Kuhlmann, C., a.a.O., Teil 1, S. 82 ff.

130 Kuhlmann, C., a.a.O., Teil 1, S. 55.

Ende der fünfziger Jahre und zu Beginn der sechziger Jahre zeichneten sich in der Bundesrepublik Deutschland bereits sinkende wirtschaftliche Wachstumsraten ab. Zugleich verschärfte sich die internationale Konkurrenz, die auch insofern von politischer Bedeutung war, als – nicht zuletzt aufgrund des „Sputnik-Schocks“ – befürchtet wurde, die sozialistischen Staaten könnten die kapitalistischen nicht nur wirtschaftlich ein- oder sogar überholen: Man befürchtete, eine solche sinnfällige Demonstration wirtschaftlicher Stärke könne auch dazu führen, daß gesellschaftliche Gruppen die Leistungsfähigkeit und Legitimität kapitalistisch strukturierter politisch-wirtschaftlicher Systeme in Frage stellen¹³¹.

Die neuerliche Steigerung des wirtschaftlichen Wachstums wurde nun aber – basierend auf sehr generellen wachstumstheoretischen Annahmen – nicht nur von einer Intensivierung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts abhängig gemacht, sondern auch von einer Erhöhung der Arbeitsproduktivität durch eine Verbesserung und Intensivierung der beruflichen Qualifikationen bei den verfügbaren Arbeitskräften.

Daß dieser Gedanke weitgehende Zustimmung in der Öffentlichkeit fand, beruhte auch darauf, daß qualifizierte Arbeitskraftreserven kaum mehr auf dem Arbeitsmarkt verfügbar und auch nicht durch Mobilisierung weiterer Arbeitskraftreserven – verstärkte Frauenarbeit, Anwerbung von (weitgehend ungelerten) Arbeitskräften – zu beschaffen waren¹³². Im Rahmen dieser sehr generellen wachstumstheoretischen Annahmen über den Zusammenhang von wirtschaftlichem Wachstum, „technischem Fortschritt“ sowie Struktur und Niveau der Qualifikationen von Arbeitskräften¹³³ schien es erforderlich zu sein, den „technischen Fortschritt“ durch einen Ausbau der Kapazitäten von Wissenschaft und Forschung zu intensivieren, die Qualifikationsstruktur zu verändern und die Ausbildungskapazitäten – personell wie materiell – zu expandieren. Damit setzte sich die Erkenntnis durch, daß die vom Bildungssystem traditionell vermittelten Qualifikationen quantitativ und qualitativ weitere wirtschaftliche Expansion behindern könnten. Die Behinderungen durch die traditionelle Ausbildungs- und Qualifikationsstruktur wurden dabei durchaus nicht nur im Sinne mangelhafter Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten verstanden. Vielmehr wurde im Einklang mit Annahmen über generelle Veränderungen der außerberuflichen Bereiche und Anforderungen individueller und gesellschaftlicher Reproduktion im Zusammenhang ökonomischer und politischer Entwicklungen stets auch, wenngleich mit unterschiedlicher Betonung und Bewertung, gefordert, die außerberuflichen Handlungskompetenzen „modernen“ Anforderungen entsprechend anzupassen. Zugleich wurde jedoch befürchtet, daß das traditionelle Bildungssystem unter politisch-legitimativen Gesichtspunkten zu einem Gegenstand sozialer und politischer Auseinandersetzungen werden könnte.

In diesem Zusammenhang fand der politisch-legitimative Aspekt eine zweifache Begründung:

Zum einen wurde in den öffentlichen Diskussionen über die Reform des Bildungssystems nun auch einer breiteren Öffentlichkeit bewußt, daß das westdeutsche Bildungssystem im internationalen Vergleich wenig entwickelt und finanziell schlechter ausgestattet war und daß die weiterführenden Bildungseinrichtungen nur einem geringen Anteil der Bevölkerung offenstanden¹³⁴. Im Hinblick auf diese Kriterien konnte schwerlich beansprucht werden, daß die Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland mit der in anderen entwickelten Industriegesellschaften Schritt gehalten hätte oder gar weitergediehen sei.

131 Vgl. hierzu auch Hüfner, K. (Hrsg.): *Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum. Ausgewählte Beiträge zur Bildungsökonomie*. Stuttgart 1970 (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung), S. 30 ff.

132 Vgl. zur Darstellung vor allem Huisken, F., a.a.O., S. 295 ff.

133 Vgl. Berg, H., a.a.O.; vgl. auch die einzelnen Beiträge in Hüfner, K. (Hrsg.), a.a.O.; Janossy, F., a.a.O., insbesondere Kap. VII, S. 207 ff.

134 Zu einer skizzenhaften Übersicht über die Stellung des Bildungssystems der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich vgl. zum Beispiel Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): *Bildungsbericht '70*, a.a.O., S. 20 ff.

Zum anderen machten entsprechende Untersuchungen klar, daß die Struktur des westdeutschen Bildungssystems und die in dieser Struktur verfestigten Selektionsmechanismen ständig und in auffallender Weise das in der Verfassung postulierte Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und freie Ausbildungs- und Berufswahl verletzen¹³⁵. Damit aber wurde offenbar, daß sowohl die Loyalität und Legitimität stiftende Idee „gleicher Chancen aller“ als auch die Behauptung, die Zuweisung von Lebenschancen (sozialem Status) vollziehe sich allein nach sozial unbeeinflusster individueller Bildungs- und Arbeitsleistung, keine Basis haben.

Die Erkenntnis sozialstrukturell bedingten und damit quasi „vorprogrammierten“ Scheiterns großer Teile der Bevölkerung kann, wenn sie in das Bewußtsein dieser gesellschaftlichen Gruppen eingeht, in zweierlei Richtung wirken: zum einen, daß in wachsendem Maße Arbeits- und Leistungsmotivationen verfallen und der apathisch-resignative Rückzug ins Private, ohnehin Kennzeichen der „Leistungsgesellschaft“¹³⁶, nicht nur zu verminderten Arbeitsleistungen, sondern auch zu Motivationsdefiziten in anomischen Formen führt; zum anderen, daß eine Politisierung gesellschaftlicher Gruppen stattfindet, die kollektiv die Einlösung der bloß ideologisch-legitimativ postulierten „gleichen Chancen“ oder sogar die Überwindung der Bedingungen fordern, in deren Rahmen sich die Reproduktion sozialer Ungleichheit vollzieht¹³⁷.

Beide Momente – Einlösung der postulierten „gleichen Chancen“ wie auch die Veränderung der soziale Ungleichheit bedingenden Sozialstrukturen – finden sich in den Forderungen nach „aktiver Bildungspolitik“. Während einige „aktive Bildungspolitik“ als verwirklicht ansehen, wenn den Individuen tatsächlich „gleiche Startchancen“ eröffnet werden¹³⁸, verweisen andere seit jeher darauf, daß eine Politik, die zu Recht als „aktive Bildungspolitik“ bezeichnet werden könnte, nur realisierbar ist, wenn gleichzeitig die Produktions- und Reproduktionsverhältnisse strukturell verändert werden¹³⁹. Für die Vertreter der zuletzt erwähnten Argumentation liegt die Funktion „aktiver Bildungspolitik“ dann auch darin, daß die bildungspolitischen Strategien und Handlungsmodelle sich darauf richten müßten, den Individuen Einsichten und Kompetenzen zu vermitteln, mit deren Hilfe die Ungleichheit reproduzierenden Bedingungen überwunden werden können.

Die Forderungen nach „aktiver Bildungspolitik“, wie sie seit Beginn der sechziger Jahre in der Bundesrepublik Deutschland von den verschiedensten politischen Gruppierungen und Bildungspolitikern erhoben wurden, bezogen sich auf sehr unterschiedliche Begründungen. In der öffentlichen Diskussion und in den staatlich initiierten beziehungsweise favorisierten konzeptionellen Ansätzen zur Reform des Bildungssystems dominierte jedoch vor allem die Frage, ob die bis dahin im Bildungssystem vermittelten Qualifikationen – quantitativ und qualitativ – auch weiterhin den zu erwartenden ökonomischen Anforderungen bei intendier-

135 Vgl. hierzu zum Beispiel Dahrendorf, R.: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, a.a.O.; Feldhoff, J.: „Schule und soziale Selektion“. In: Dohnanyi, K. von (Hrsg.): Die Schulen der Nation. Zur Bildungsdebatte: Fakten, Forderungen, Folgen. Düsseldorf und Wien 1971, S. 82–99. (Zuerst erschienen in: Die Deutsche Schule, 61. Jg. (1969), H. 11.) Vgl. auch Abschnitt 3.1 der Untersuchung.

136 Vgl. Hack, L.: „Was heißt schon Leistungsgesellschaft?“ In: Neue Kritik, 7. Jg. (1966), H. 35, S. 23–32.

137 Vgl. Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt a.M. 1973; Döbert, R., und Nunner-Winkler, G.: „Konflikt- und Rückzugspotentiale in spätkapitalistischen Gesellschaften“. In: Zeitschrift für Soziologie, 2. Jg. (1973), H. 4, S. 301–325.

138 Diese Forderung ist insbesondere für die liberalen Vertreter der Forderung nach „aktiver Bildungspolitik“ kennzeichnend. Vgl. paradigmatisch Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Bramsche b. Osnabrück 1966.

139 Obgleich auch diese Forderung gelegentlich in den Argumentationen liberaler Theoretiker und Politiker „aktiver Bildungspolitik“ durchscheint, ist sie insbesondere für marxistisch orientierte Wissenschaftler typisch. Vgl. zum Beispiel Baethge, M.: Thesen zum Symposium über die „Einheit von beruflicher und allgemeiner Bildung“ anlässlich des 65. Geburtstages von F. Edding – Berlin am 22.6.1974. O.O. 1974 (hektographiertes Manuskript), insbesondere S. 8 f.

ter Intensivierung wirtschaftlichen Wachstums¹⁴⁰ und wachsenden außerberuflichen Anforderungen, bedingt durch Veränderungen der individuellen und gesellschaftlichen Reproduktionsbedingungen, genügen würden.

Aufgrund der starken Betonung ökonomischer Erfordernisse, die sich aus der Verpflichtung zu kontinuierlichem Wirtschaftswachstum und zur Stabilisierung des politischen Systems herleiten, wurden zunächst insbesondere ökonomische Theorieansätze und Untersuchungen herangezogen, um die Reform des Bildungssystems politisch zu begründen und anzuleiten¹⁴¹: Bildungsökonomie, Bildungsforschung und Bildungsplanung schienen für viele gleichsam identische Begriffe zu sein, denn gerade bildungsökonomische Untersuchungen gaben Anlaß zu der pessimistischen Prognose, daß das bestehende Bildungssystem nicht in der Lage sei, den wachsenden Bedarf an qualifizierten und hochqualifizierten Arbeitskräften zu decken¹⁴².

Die Forderung nach einer qualitativen Veränderung des gesellschaftlichen Qualifikationspotentials, unter beruflichen und außerberuflichen Aspekten, führte im Verlauf öffentlicher und politischer Diskussionen schließlich zu einer generellen Konzeption „aktiver Bildungspolitik“, die darauf abzielte, durch eine Expansion des weiterführenden Teils des Bildungssystems (Sekundarbereich des Schulwesens und Hochschulbereich einschließlich Fachhochschulen), das heißt durch eine Steigerung der Absolventenzahlen der weiterführenden Bildungseinrichtungen, den erwarteten qualifikatorischen Anforderungen zu entsprechen.

In dieser generellen Konzeption wurde die Orientierung am traditionellen dreigliedrigen Schul- und Berufsbildungssystem keineswegs konsequent in Frage gestellt. Die Möglichkeit einer qualitativen Anhebung des gesellschaftlichen Qualifikationspotentials durch eine Aufhebung der dreigliedrigen Organisation des Bildungssystems und eine generelle Veränderung der Curricula bis hin zu einer Angleichung allgemeinbildender und beruflicher Qualifikationen in allen Bereichen des Sekundarbereichs geriet somit in der öffentlichen und bildungspolitischen Diskussion weitgehend aus dem Blick; erschien es doch vielen zunächst als zentrale Aufgabe, die Übergangsquoten zu den weiterführenden Bildungseinrichtungen zu erhöhen.

Der Gedanke, der dieser vor allem ökonomisch motivierten Orientierung zugrunde lag, kann wie folgt beschrieben werden: Aufgrund der Ausweitung von Tätigkeiten und Berufspositionen „sekundärer“ und „tertiärer“ Arbeitsformen, die für die Intensivierung des Industrialisierungsprozesses von besonderer Bedeutung sind, wird es notwendig, die Ausbildungsgänge und das Angebot an Absolventen für diese Tätigkeiten zu erweitern. Da insbesondere von den Qualifikationen, die im weiterführenden Bereich des Bildungssystems vermittelt werden, wirtschaftsintensivierende und für die Anpassung an außerberufliche Veränderungen förderliche Effekte ausgehen, ist eine Erweiterung des Bestandes und des Qualifikationspotentials der Absolventen weiterführender Bildungseinrichtungen, insbesondere aber die Erhöhung des Potentials an – traditionell so bezeichneten – „hochqualifizierten Arbeitskräften (HQA)“¹⁴³, unumgänglich.

Die vielfältigen Voraussetzungen, die nötig sind, um die Übergangsquoten zu den weiterführenden Bildungseinrichtungen zu erhöhen, wurden erst nach und nach in vollem Umfang erkannt. Es fehlte sowohl an bildungspolitischen Planungsgremien, die zum großen Teil erst

140 Zur Bedeutung ökonomischer Motive vgl. Huisken F., a.a.O., S. 295 ff.

141 Vgl. Berg, H., a.a.O. Vgl. auch Hüfner, K. (Hrsg.), a.a.O.; ders. und Naumann, J. (Hrsg.): Bildungsplanung – Ansätze, Modelle, Probleme. Ausgewählte Beiträge. Stuttgart 1971 (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung).

142 Vgl. zum Beispiel die in den sechziger Jahren bedeutsamen Veröffentlichungen von Edding, F.: Ökonomie des Bildungswesens, a.a.O.; Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe, a.a.O.

143 Die traditionelle Definition hochqualifizierter Arbeitskräfte (HQA) orientiert sich an den Bildungsinstitutionen und schließt „not only university graduates, but also people trained below the university level but above the secondary level, e.g. in technical institutes, engineering schools, commercial colleges, etc.“ ein. Siehe Bombach, G.: „Forecasting Requirements for Highly Qualified Manpower as a Basis of Educational Policy“. In: OECD (Hrsg.): Manpower Forecasting in Educational Planning. Paris 1967, S. 84.

geschaffen werden mußten, als auch an Kompetenz im westdeutschen Wissenschaftsbereich, um inhaltliche und organisatorische Veränderungen, die zur Verwirklichung dieser Zielsetzung erforderlich waren, zu konzipieren und wissenschaftlich abzusichern¹⁴⁴.

Bei wachsendem Kenntnisstand zeigt sich, daß die Zielsetzung, aufgrund erwarteter ökonomischer und sozialer Erfordernisse den Bestand an hochqualifizierten Arbeitskräften auszuweiten und damit das Qualifikationspotential insgesamt anzuheben, ohne umfassendere inhaltliche und organisatorische Veränderungen des gesamten Bildungssystems, auf die Dauer gesehen, nicht durchführbar ist: Die Steigerung der Übergangsquoten zu den weiterführenden Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs verlangt nicht nur organisatorische Veränderungen, die die Durchlässigkeit des Bildungssystems erhöhen. Vielmehr müssen zum einen die Selektionsmechanismen, die den Zugang zu den weiterführenden Bildungseinrichtungen systematisch begrenzen und vor allem die hohe Selbstrekrutierungsquote der höheren sozialen Schichten garantieren¹⁴⁵, verändert werden. Auch müssen die Curricula in der Weise neu entwickelt werden, daß die Fähigkeiten, Motivationen und Orientierungen, die in den weiterführenden Einrichtungen vorausgesetzt werden, auf einer breiteren Basis als bisher vermittelt werden. Das Ziel höherer Übergangsquoten impliziert damit einen *Trend* zur Horizontalisierung des Bildungssystems und zur Aufgabe des starren Begabungsbegriffs – auch unabhängig von der Forderung nach Chancengleichheit im Bildungssystem¹⁴⁶.

Die Erkenntnis des systematisch begrenzten Zugangs zu weiterführenden Bildungseinrichtungen wurde von der bildungspolitischen Öffentlichkeit aufgegriffen und äußerte sich in der Forderung nach einer „Chancengleichheit“ verbürgenden Reform des Bildungssystems. Daraus erwuchsen Konsequenzen für die Bildungsplanung der politischen Administration: Die Aufdeckung organisatorischer und inhaltlicher, informeller und sozialstrukturell vermittelter Restriktionen, die sich vor allem gegen die Mitglieder der in den Schichtungsmodellen als „Unterschichten“ bezeichneten sozialen Gruppen der lohnabhängigen Bevölkerung richten, macht deutlich, daß die Verfassungsnormen der freien und vor allem gleichen sozialen und politischen Teilhabe und Teilnahme faktisch bereits durch das Bildungssystem verletzt werden. Die Forderung nach individueller Förderung und Chancengleichheit als uneingeschränktem Zugang zu den weiterführenden Bildungseinrichtungen und den gesellschaftlich höher bewerteten Bildungsabschlüssen wurde deshalb von den Repräsentanten des politischen Systems nicht nur wegen der angenommenen ökonomischen Notwendigkeit, sondern auch – sei es aus Überzeugung, sei es zur Erhaltung von Massenloyalität – aufgegriffen und in den Planungskonzeptionen berücksichtigt¹⁴⁷.

144 Diesem Umstand verdanken Arbeitsmarkt-, Berufs- und Bildungsforschung ihre Konstituierung als Forschungsdisziplinen und ihre staatliche Förderung. Mit ihnen bildet sich ein neuer Typus von Forschungs- und Wissenschaftsdisziplinen aus, der „den immanenten Entwicklungsstand und die sozialen Voraussetzungen des technischen Fortschritts zusammen mit dem Bildungsniveau der Gesamtgesellschaft klären und insofern von naturwüchsigen Interessenlagen zunächst einmal abheben soll“. Zielsetzung dieser explizit auf Planung und Steuerung des Industrialisierungsprozesses gerichteten Disziplinen ist es, die „gegebenen gesellschaftlichen Institutionen und deren Selbstverständnis mit den tatsächlich verwendeten und den möglicherweise verfügbaren Techniken zu konfrontieren; und im gleichen Verhältnis zu dieser ideologiekritischen Klärung erlauben sie umgekehrt auch, gesellschaftliche Bedürfnisse und erklärte Ziele zu reorientieren“ – ein Versuch also, auch in diesem Bereich „eine bisher naturgeschichtlich sich durchsetzende Vermittlung des technischen Fortschritts mit der Lebenspraxis großer Industriegesellschaften bewußt in Regie zu nehmen“. So Habermas, J.: „Verwissenschaftlichte Politik in demokratischer Gesellschaft“. In: Krauch, H., u.a. (Hrsg.): Forschungsplanung. München 1968, S. 140 f.

145 Vgl. hierzu Hamm-Brücher, H.: „Reform der Reform“. In: Dies. und Edding, F.: Reform der Reform. Ansätze zum bildungspolitischen Umdenken. Köln 1973, S. 69–140, insbesondere S. 77 ff. Vgl. auch das Schaubild bei Kuhlmann, C., a.a.O., Teil 1, S. 205.

146 Insofern konnten auch die ökonomisch begründeten bildungspolitischen Forderungen und die politische Forderung nach Chancengleichheit anfangs zumindest als kompatibel, wenn nicht sogar identisch erscheinen.

147 Damit wird nicht unterstellt, daß die Forderung nach Verwirklichung von Chancengleichheit die politischen Planungen durchgängig *bestimmt*. Die Form und die Art der Propagierung der beobachtbaren „Vermeidungsstrategien“ im Bildungssystem zeigen jedoch deutlich, daß die Forderung nach Chancengleichheit nicht ohne weiteres offen verletzt werden kann.

Aufgrund dessen versuchen bildungspolitische Konzeptionen und Planungen bislang noch immer, ökonomische, soziale und politische Anforderungen miteinander zu vermitteln¹⁴⁸. Möglich erschien dies zunächst durch den forcierten Ausbau des weiterführenden Bildungssystems, als Strategie zur Sicherung wirtschaftlichen Wachstums einerseits, zur Einlösung sozialer und politischer Forderungen andererseits.

Ihren Ausdruck fand diese Strategie auch in der Festsetzung der Expansionswerte des sekundären Bildungswesens im „Bildungsbericht '70“ des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, nach denen im Zeitraum einer Dekade die Voraussetzungen dafür geschaffen werden sollten, „daß etwa die Hälfte eines Altersjahrganges das Abitur II erwerben kann, von der wiederum etwa die Hälfte in den Gesamthochschulbereich eintritt“¹⁴⁹. Die Expansionszielwerte des sekundären Bereichs werden insbesondere von wirtschaftlichen Interessenvertretungen und -verbänden kritisiert. Ihre Kritik wird durch die Befürchtung bestimmt, daß die noch immer weitgehend ihrer Kompetenz unterliegende Berufliche Bildung in die Strategie „aktiver Bildungspolitik“ einbezogen wird und daß die Bildungsentscheidungen der Individuen von vornherein – auch bei dem „Umweg“ über die Berufliche Bildung – auf weiterführende Bildungseinrichtungen zielen werden. Damit stünden nämlich billige und disponibel verwertbare Arbeitskräfte nicht mehr in gleichem Umfang zur Verfügung, die aufgrund ihrer mangelhaften Ausbildung leichter als qualifizierte Arbeitskräfte ersetzbar und disziplinierbar sind, weil über den Arbeitsmarkt jederzeit genügend gleichwertige Arbeitskräfte vermittelt werden können. Die Kritik an der Expansion des weiterführenden Bildungswesens wird damit zu begründen versucht, daß der „Bedarf“ an qualifizierten und insbesondere hochqualifizierten Arbeitskräften zwar wachse, dieser jedoch kaum die angestrebten Expansionszielwerte rechtfertigen könne. „Übertriebene“ bildungspolitische Konzeptionen und Planungen müßten notwendig zur Vergeudung gesellschaftlicher Ressourcen, zu ökonomischen Ungleichgewichten, einem Absinken des wirtschaftlichen Wachstums, zur Bildung eines „akademischen Proletariats“ und zu tiefgreifenden sozialen und politischen Konflikten führen. Denn es sei ein „offensichtlicher Irrtum zu meinen, daß Wirtschaft und Gesellschaft jedes beliebige Angebot (qualifizierter Arbeitskräfte – d. Verf.) ohne weiteres aufnehmen könne“¹⁵⁰.

Die Widersprüchlichkeit der Forderungen wirtschaftlicher Interessenverbände, das weiterführende Bildungswesen zwar zu expandieren, dabei jedoch nicht die Qualifikationsstruktur mit ihren unterschiedlichen Qualifikationsniveaus und -differenzierungen im ganzen zu verändern, zugleich aber auch die Forderung nach Verbesserung außerberuflicher Qualifikationen, nach „Chancengleichheit“ und „Bildung als Bürgerrecht“ zu berücksichtigen, begründet ein Dilemma der politischen Administration, das man anscheinend mit spezifischen „Vermeidungsstrategien“ zu überwinden trachtet.

Die Zielsetzung der politischen Administration, einerseits den post-sekundären Bereich zu expandieren und andererseits dabei Vergeudung der knappen öffentlichen Ressourcen zu vermeiden¹⁵¹, bedingt Versuche, Struktur und Umfang des zu erwartenden „Bedarfs“ an hochqualifizierten Arbeitskräften unter technischen Aspekten zu prognostizieren, um so nicht nur den Mitteleinsatz und den spezifischen Ausbau der Bildungseinrichtungen nach arbeitsmarktpolitischen Anforderungen zu steuern, sondern auch weitergehenden Expansionsanforderungen mit technisch-rationalen Argumenten begegnen zu können. Als Grundlage hierfür bietet sich der von der Bildungsökonomie entwickelte Arbeitskräftebedarfsansatz¹⁵² an, mit dessen

148 Vgl. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, a.a.O.; Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Bildungsbericht '70, a.a.O.

149 Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 75.

150 Nicht müde, in dieser Weise zu argumentieren, wird Schlaffke, W., a.a.O., S. 22.

151 Vgl. hierzu die kritische Analyse von Huisken, F., a.a.O., S. 220 ff.

152 Vgl. Armbruster, W., a.a.O.

Hilfe Umfang und Struktur des hochqualifizierten Arbeitskräftebedarfs prognostizierbar erscheinen¹⁵³.

Ganz abgesehen von den Abweichungen zwischen einzelnen Prognosen, die sich durch unterschiedliches methodisches und technisches Vorgehen erklären lassen¹⁵⁴, können jedoch Planungsentscheidungen, die sich allein an diesen Prognosen orientieren, politische und ökonomische Widersprüche verstärken und zu krisenhaften Entwicklungen beitragen.

Bildungsplanung an den aktuellen Nachfrageentscheidungen der Abnehmer oder an prognostizierten „Bedarfsentwicklungen“ auszurichten, hieße sie „willkürlich auf einen Teilaspekt einzuengen“¹⁵⁵, das Bildungssystem in seinen vielfältigen Funktionen allein auf eine Zulieferfunktion für den Arbeitsmarkt zu reduzieren. Bildungsplanung hat jedoch eine „Vielfalt von komplexen Zielen zu berücksichtigen, in die gesellschaftspolitische Zielsetzungen, die Bildungsentscheidungen der Individuen und ökonomische Aspekte eingehen“¹⁵⁶ müssen, wenn Bestandssicherung beziehungsweise Expansion garantiert bleiben soll. Arbeitskräftebedarfsprognosen implizieren aber immer einen prinzipiellen Widerspruch zwischen gesellschaftspolitischen Zielsetzungen, die sich aufgrund der Bestandssicherungsproblematik nicht allein an ökonomischen Anforderungen orientieren können¹⁵⁷, sowie den Bildungsentscheidungen der Individuen einerseits und den aus Vergangenheitswerten abgeleiteten Trendextrapolationen des zukünftig zu erwartenden Arbeitskräftebedarfs andererseits.

Der prinzipielle Widerspruch zwischen individuellen Bildungsentscheidungen und dem extrapolierten „Bedarf“ an Arbeitskräften besteht darin, daß die auf solche Prognosen sich stützenden Planungen immer dann den Zugang zu weiterführenden Bildungseinrichtungen einschränken müßten, wenn die individuelle Nachfrage – die zunächst stimuliert werden muß, um die Übergangsquoten zu erhöhen – den prognostizierten Bedarf zu überschreiten droht. Solange die individuelle Nachfrage nicht in dem Maße kanalisierbar wird, ohne daß das in der Verfassung verbürgte Recht auf freie Bildungs- und Berufswahl aufgehoben wird, könnte die Legitimität des politischen Systems in Frage gestellt werden¹⁵⁸.

Dieses politisch-legitimative Dilemma verstärkt sich noch dadurch, daß die Orientierung an den Prognosen – ganz abgesehen von der Berücksichtigung gesellschaftspolitischer Zielsetzungen – auch in wirtschaftspolitischer Hinsicht die Steigerung des wirtschaftlichen Wachstums gefährden könnte. Denn Arbeitskräftebedarfsprognosen sind aufgrund der dem Arbeitskräftebedarfsansatz zugrunde liegenden Annahmen allenfalls partiell geeignet, valide Aussagen über Struktur und Umfang des zukünftigen „Bedarfs“ zu machen. So wird im Rahmen dieser Methode unterstellt, daß die gegebenen Einsatzrelationen von Arbeitskräften zu Tätigkeiten beziehungsweise Berufspositionen in der Vergangenheit optimal waren und die Produktivität allein durch eine quantitative Vermehrung gesteigert werden kann. Dadurch bleiben aber

153 Die Fixierung derartiger Arbeitskräftebedarfsprognosen auf hochqualifizierte Arbeitskräfte ist nicht eine prinzipielle Bedingung des Ansatzes, sondern begründete sich bisher daraus, daß hochqualifizierten Ausbildungsgängen im Rahmen der wachstums- und bildungsökonomischen Annahmen besondere Bedeutung beigemessen wurde. Inzwischen liegen auch Studien vor, die die Arbeitskräfte anderer Qualifikationsniveaus mit einbeziehen und die Bedeutung der Beruflichen Bildung gegenüber der Hochschulbildung hervorheben. Vgl. zum Beispiel Hegelheimer, A., und Weißhuhn, G.: Ausbildungsqualifikation und Arbeitsmarkt. Vorausschau auf das langfristige Arbeitskräfte- und Bildungspotential in West-Berlin. Gesamtgutachten. Berlin und Bonn 1973 (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Arbeitsgruppe Bildungs- und Arbeitsökonomie: Gutachten im Auftrage des Senators für Arbeit und Soziales, Berlin).

154 Vgl. die Gegenüberstellung der Ergebnisse verschiedener Prognosen für die Bundesrepublik Deutschland in: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung: „Erwerbspersonen mit Hochschul- und Fachschulabschluß nach Fachrichtungen. Ein Vergleich verschiedener Prognosen“. In: Wochenbericht, 39. Jg. (1972), H. 15.

155 Hartung, D., Nuthmann, R., und Winterhager, W. D., a.a.O., S. 18.

156 Hartung, D., Nuthmann, R., und Winterhager, W. D., a.a.O., S. 18.

157 Vgl. die Abschnitte 2.2.1 und 2.2.3.

158 Vgl. hierzu Abschnitt 5.4 der Untersuchung, in dem wir analysieren, mit welchen Strategien man die Bildungsentscheidungen zu kanalisieren versucht, ohne das Grundrecht auf freie Bildungs- und Berufswahl institutionell aufzuheben.

Veränderungen der Produktivkräfte und der Produktionsprozesse und die durch solche Veränderungen bedingten – veränderten und vor allem neu entstehenden – qualifikatorischen Anforderungen und Berufskategorien außer Betracht. Insofern liegt dem Ansatz und den Prognosen eine konservative Perspektive zugrunde, die den wissenschaftlich-technischen Fortschritt und auf ihn zurückgehende Strukturwandlungen des Beschäftigungssystems unberücksichtigt läßt¹⁵⁹.

Darüber hinaus ist die Unzulänglichkeit des Arbeitskräftebedarfsansatzes darin begründet, daß – wie wir bereits oben erwähnt haben – ein wachsender Anteil an Berufspositionen hinsichtlich ihrer Quantitäten nur schwerlich nach technischen Regeln bestimmt werden kann. Die Einschätzung des Bedarfs regelt sich vielmehr nach kommunikativ zustande gekommenen Standards, die sich aufgrund neuer Einschätzungen gesellschaftlicher Bedürfnisse verändern. (So kann zum Beispiel über die Anzahl der Lehrer, die „gebraucht“ wird, letztlich nur politisch entschieden werden; dies haben auch die Diskussionen um den Lehrerbedarf hinlänglich bewiesen. Der gleiche Sachverhalt trifft nun auf eine ganze Reihe anderer Berufe ebenso zu¹⁶⁰.) Von solchen Überlegungen wird beim Arbeitskräftebedarfsansatz ebenso abstrahiert, wie auch die Entwicklung zukünftiger Konjunkturzyklen vernachlässigt wird. Das heißt aber, daß eine rigide an den Prognosen des Arbeitskräftebedarfs orientierte Politik, solange sie nicht auch Einfluß auf die Konjunkturentwicklung nehmen kann, die Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt (bei Unterversorgung beziehungsweise Übersättigung) nicht steuern oder beeinflussen kann¹⁶¹.

Ein weiterer entscheidender Mangel haftet Arbeitskräftebedarfsprognosen auch insofern an, als sie keinerlei Hinweise auf die qualitativen Aspekte der Ausbildung von Arbeitskräften zu geben vermögen. Sie müssen vielmehr unterstellen, daß die traditionellen Qualifikationen auch in Zukunft zumindest hinreichend sein werden; dabei gerät unter anderem die Fragestellung aus dem Blick, welche qualifikatorischen Anforderungen sich zukünftig stellen und in welcher Weise neue Qualifikationen durch ihr Innovationspotential gegebenenfalls zu reformulierten Bedarfsforderungen führen können¹⁶².

Aufgrund dieser Schwächen des Ansatzes und der darauf fußenden Prognosen löst sich der einstmalige enge Zusammenhang der bildungsökonomischen Forschung mit der Bildungsplanung, wengleich in einigen neueren Untersuchungen versucht wird, die kritisierten Mängel zu korrigieren, um dadurch zu gültigeren Steuerungsgrößen für die Strukturierung der Bildungsexpansion zu kommen¹⁶³. Allerdings gibt es immer wieder sowohl in der Öffentlichkeit als auch im politisch-parlamentarischen Raum Forderungen, Bedarfsschätzungen nicht nur für globale Orientierungen durchzuführen, sondern sie zur Grundlage unmittelbarer Entscheidungen im Bildungssystem zu machen.

159 Zur Kritik am Arbeitskräftebedarfsansatz vgl. Armbruster, W., a.a.O.; vgl. auch Hartung, D., Nuthmann, R., und Winterhager, W. D., a.a.O., S. 18. Die Expertenkommission der OECD kommt denn auch in ihrem Länderbericht für die Bundesrepublik Deutschland zu folgendem Schluß: „Bedarfsschätzungen . . . sind eine außerordentlich unzuverlässige Kunst . . . Sie können dem Bildungsplaner bestenfalls bei der Identifikation und Quantifizierung wahrscheinlicher Minimalbedürfnisse für einige klar definierte und grundlegende Kategorien menschlicher Arbeitskraft . . . helfen.“ Vgl. „Bildungssystem der BRD im Examen. Internationales Expertenteam attestiert Modernitätsrückstand“. In: *Wirtschaft und Wissenschaft*, 1971, H. 6, S. 23–25.

160 Zur Problematik von Lehrerbedarfsprognosen vgl. zum Beispiel Köhler, H.: „Müssen sich die Kultusminister nach der ‚Finanzdecke‘ strecken? Vom Lehrermangel zum Lehrerüberschuß“. In: *Analysen*, 4. Jg. (1974), H. 5, S. 29–32.

161 Vgl. Huisken, F., a.a.O., S. 155 f.

162 Zur Notwendigkeit, den Arbeitskräftebedarfsansatz qualitativ zu ergänzen, vgl. Huisken, F., a.a.O., S. 158 f. Zur Beeinflussung des Bedarfs durch neue Qualifikationen vgl. Hartung, D., Nuthmann, R., und Winterhager, W. D., a.a.O.

163 Vgl. hierzu Heindlmeyer, P., u.a.: *Berufsausbildung und Hochschulbereich. Eine quantitative Analyse für die Bundesrepublik Deutschland*. München 1973; Krafft, A., Sanders, H., und Straumann, P. R.: *Hochqualifizierte Arbeitskräfte in der Bundesrepublik Deutschland bis 1980. Sozio-ökonomische Analyse und Prognose*. Bergisch-Gladbach 1971 (Schriftenreihe Hochschule 6).

In der Arbeitsmarkt-, Berufs- und Bildungsforschung finden sich aufgrund der erkannten Problematik der Arbeitskräftebedarfsprognosen vermehrt Analysen und Forschungsansätze, die sich – wie Riese es einst forderte – darauf konzentrieren, die normativen Axiome des Arbeitskräftebedarfsansatzes zu überprüfen und zu korrigieren¹⁶⁴. Zunächst einmal geht es darum, Bedingungen und Konsequenzen der Aufnahme und Verwendung von Arbeitskräften zu ermitteln, um daraus neue, wissenschaftlich fundierte und politisch vertretbare Planungsansätze zu entwickeln¹⁶⁵.

In diesen Ansätzen spielt nun auch in großem Maße die Frage nach konkreten qualifikatorischen Anforderungen beziehungsweise deren abschätzbaren Entwicklungen eine Rolle, wobei sich jedoch zeigt, daß Qualifizierungsprozesse im Bildungssystem keinesfalls allein nach meßbaren qualifikatorischen Anforderungen jeweiliger Produktionsprozesse organisiert werden können; sie dürfen auch nicht in dieser Weise organisiert werden, weil zum einen die Beschränkung der Bildungsplanung auf diesen Aspekt nicht einmal das gesamte Spektrum beruflicher Qualifikationen (bisher) in den Griff bekommt, zum anderen, weil damit die übrigen Aspekte und Funktionen des Bildungssystems vernachlässigt würden, die sich nicht allein auf den Aspekt beruflicher Qualifizierung reduzieren lassen.

Für die politische Administration folgt hieraus jedoch, daß sie aufgrund des Mangels an verwendbaren Prognosen und Plandaten die bildungspolitischen Planungen und Entscheidungen – soweit es die finanziellen Ressourcen ermöglichen – höher ansetzt, als extrapolierte „Bedarfsentwicklungen“ es nahelegen, und sich eher an den individuellen Bildungsentscheidungen ausrichtet¹⁶⁶. Das heißt allerdings nicht, daß nicht auch gleichzeitig Versuche unternommen werden und Konzeptionen an Interesse gewinnen, mit denen die stimulierte und nun wachsende Nachfrage nach Ausbildungsgängen der weiterführenden Bildungseinrichtungen möglichst frühzeitig so gesteuert werden kann, daß Chancengleichheit formal zwar weiterhin institutionell garantiert, faktisch jedoch allenfalls partiell eingelöst wird.

164 Vgl. Riese, H.: „Theorie der Bildungsplanung und Struktur des Bildungswesens“. In: Konjunkturpolitik, 14. Jg. (1968), S. 261–290, hier S. 288.

165 Um solche Forschungsansätze und Untersuchungen bemühen sich zum Beispiel das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, und das Institut für sozialwissenschaftliche Forschung, München. Vgl. auch Baethge, M., u.a.: Produktion und Qualifikation. Eine Vorstudie von Planungsprozessen im System der beruflichen Bildung. Göttingen 1973 (im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung, BBF).

166 Vgl. Offe, C.: „Bildungsökonomie und Motive der Bildungspolitik. Statt einer Rezension von F. Eddings Buch ‚Ökonomie des Bildungswesens‘“. In: Neue Kritik, 7. Jg. (1966), H. 35, S. 32–38.

2.4 Die Expansion des weiterführenden Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland

Durch die zunächst favorisierte Konzeption, die Institutionen des weiterführenden Bildungswesens – Sekundarbereich und Hochschulbereich – zu expandieren, findet trotz aller restriktiven Gegenmaßnahmen eine umfassende Veränderung des traditionellen Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland statt. Aufgrund der bisher eingeleiteten Maßnahmen wird die Durchlässigkeit des Schulsystems erhöht und damit der Übergang zu weiterführenden Bildungseinrichtungen über die traditionell vorhandenen formalen Möglichkeiten hinaus möglich¹⁶⁷. (Dies gilt, wenn auch die im einzelnen unterschiedlichen Konzeptionen der Bundesländer zu beachten sind. Man versucht allerdings, diese divergierenden Konzeptionen durch Rahmenvereinbarungen und Planungsgremien – wie etwa die Bund-Länder-Kommission – zu koordinieren.) Verstärkte Bildungsmotivationen, Veränderungen der Curricula und die institutionell verstärkte Durchlässigkeit haben denn auch zu einer Expansion der weiterführenden Bildungseinrichtungen¹⁶⁸ geführt, die die vorhandenen Ausbildungskapazitäten zu sprengen droht.

Die Expansion der weiterführenden Bildungseinrichtungen – einschließlich des Hochschulbereichs – läßt sich sowohl an den gestiegenen Übergangsquoten und den Schülerzahlen von Gymnasien¹⁶⁹ als auch an der ständig steigenden Anzahl der Studenten an Fachhochschulen, Hochschulen und Universitäten in Verbindung mit der Anzahl von Abiturienten, die zu studieren wünschen, nachweisen. Zu den Studienabsichten der Abiturienten ergibt sich nach den bundeseinheitlichen Abiturientenbefragungen folgendes Bild¹⁷⁰:

167 Zur generellen Konzeption der Übergangsmöglichkeiten vgl. zum Beispiel Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Bildungsbericht '70, a.a.O.

168 Diese Expansion trägt nicht nur den wachsenden Anforderungen Rechnung, die sich durch besonders geburtenstarke Jahrgänge ergeben, sondern auch einer insgesamt stärkeren Nachfrage nach weiterführenden Bildungseinrichtungen.

169 Vgl. Anmerkung 121 im Abschnitt 2.3.

170 Ob die hier zitierten Angaben bereits eine deutliche Trendwende indizieren, muß offenbleiben, denn es ist nicht zu übersehen, daß die Anzahl der Unentschlossenen stärker wächst als die derjenigen, die von vornherein kein Studium planen. Der enge Zusammenhang zwischen Abiturabschluß und Studienwilligkeit ist nicht nur dadurch bedingt, daß es sehr wenige Ausbildungsplätze für Abiturienten außerhalb des Hochschulbereichs gibt, sondern hängt auch damit zusammen, daß, entgegen anderslautenden Behauptungen, die staatliche Administration und Unternehmen der Wirtschaft den Abiturienten nur bestimmte Ausbildungsgänge anbieten, aber nicht *berufliche Möglichkeiten* einräumen, die hinsichtlich Bezahlung, Aufstiegsmöglichkeiten, Arbeitsbedingungen und -anforderungen, Prestige usw. denjenigen vergleichbar sind, die den Absolventen der Hochschulen geboten werden. Vgl. hierzu Nuber, C., und Krings, I.: Abiturienten ohne Studium. Möglichkeiten und Grenzen des beruflichen Einsatzes. Frankfurt a.M. 1973; Deutscher Bildungsrat: Zur Planung berufsqualifizierender Bildungsgänge im tertiären Bereich. Bonn 1973 (Empfehlungen der Bildungskommission). Vgl. auch die Artikel im Handelsblatt, Nr. 48, 8./9. März 1974: „Karriere-Konkurrenz wird härter“; „Für Abiturienten schneller erreichbar“; „Besser Abitur plus Praxis?“. Vgl. auch „Ausbildungsgänge für Abiturienten in der Wirtschaft“. In: Plus, 7. Jg. (1973), H. 10, S. 68–70.

Übersicht zu den Studienabsichten der Abiturienten der Jahre 1971/72 bis 1973/74

Schüler der Abschlußklassen	Studienwillige		Unentschlossene		Kein Studium	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
1971/72*	133.100	90,0	7.800	6,0	5.300	4,0
1972/73**	149.095	89,0	10.714	6,4	7.683	4,6
1973/74***	138.200	85,0	15.200	9,0	9.900	6,0

* Quelle: Statistisches Bundesamt: „Die Absichten der Studienwilligen des Schuljahres 1971/72. Ergebnis der Abiturientenbefragung 1972“. In: Wirtschaft und Statistik, 24. Jg. (1972), H. 12, S. 684–688.

** Quelle: Dass.: Bevölkerung und Kultur. Reihe 10: Bildungswesen. IV. Sonderbeiträge aus dem Schul- und Fortbildungsbereich: Studien- und Berufswünsche (Abiturienten) 1973. Stuttgart und Mainz 1974, S. 5: „Abiturienten an Gymnasien und Schüler der Abschlußklassen des 12. Schuljahrgangs sowie Studienberechtigte im Wehr- und Zivildienst nach Studienabsicht“.

*** Quelle: Bundesanstalt für Arbeit: „85 Prozent der Abiturienten wollen studieren“. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, 1974, H. 32, S. 1261.

Die Expansion des Hochschulbereichs läßt sich an folgenden Zahlen verdeutlichen:

Tabellarische Übersicht über die Gesamtzahl der deutschen Studenten an allen Hochschulen (in Tausend)

Jahr	Zahl der Studenten	
1960	269,6*	
1965	357,8	
1970	482,1	
1972	627,2	512**
1973	687,3***	543
1974	742,2***	575
1975	612	

* Die in dieser Kolumne wiedergegebenen Zahlen sind zitiert nach: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grunddaten, a.a.O., S. 27, Tabelle 2.2.2: „Deutsche Studenten nach Hochschularten“.

** Alle in dieser Kolumne zitierten Zahlenwerte sind Schätzungen: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 96.

*** Diese Angaben stellen Schätzwerte dar.

Die gegenwärtigen Schätzungen gehen davon aus, daß der derzeitige Überhang an Studenten beziehungsweise Studienwilligen gegenüber den verfügbaren Studienplätzen¹⁷¹ auch im Jahre 1980 noch nicht abgebaut sein wird. Im „Bildungsgesamtplan“ wurde für die Studentenzahlen im Jahre 1980 ein Schätzwert zwischen 814.000 und 867.000 zugrunde gelegt, wobei die Anzahl der Studienplätze der Anzahl der Studenten entsprechen soll¹⁷². Demgegenüber prognostizierte der Wissenschaftsrat 1970 für das Jahr 1980 eine Studentenzahl zwischen 889.700 und 1.037.600¹⁷³. Nun gibt es zwar keine verlässlichen Schätzungen, man kann aber feststellen, daß der Andrang zur Hochschule anhält und bislang die Schätzwerte noch immer durch die realen Entwicklungen übertroffen werden. Allerdings ist nicht abzusehen, ob nicht doch in den nächsten Jahren entsprechende Kanalisierungsstrategien die Richtung des Trends verändern werden.

Obgleich die derzeitige Expansion des weiterführenden Bildungswesens bisher allenfalls dahin tendiert, den Bestand an Abiturienten und Studenten sowie den der hochqualifizierten Arbeitskräfte den Zahlenwerten dieser Kategorien in anderen entwickelten Industriegesellschaften anzugleichen, ohne daß dadurch bisher in nennenswertem Umfang der Beruflichen Bildung Auszubildende entzogen werden¹⁷⁴, wird diese Entwicklung bereits jetzt wieder in Frage gestellt. Dabei gehen nicht nur die politisch-administrativen Gremien davon aus, daß die Einlösung der einstmals als „progressiv“ bezeichneten bildungspolitischen Konzeptionen in politischer und finanzieller Hinsicht nicht „machbar“ sei¹⁷⁵, sondern auch Initiatoren der westdeutschen Bildungsreformdebatte nehmen aufgrund der Entwicklung im weiterführenden Bildungswesen von früheren bildungspolitischen Ansätzen und Konzeptionen Abstand¹⁷⁶.

Ebenso wie die konservativen Kritiker¹⁷⁷, die schon immer der Expansion des weiterführenden Bildungswesens mehr oder weniger ablehnend gegenüberstanden, kritisieren sie nunmehr vor allem die Ausweitung des Hochschulbereichs und die Expansion der Studentenzahlen und halten bei weiteren Steigerungen die Aufnahme und Verwendung dieser vom Bildungssystem produzierten hochqualifizierten Arbeitskräfte für gefährdet. Allenthalben setzt die Suche nach bildungspolitischen Konzeptionen ein, die zwar auch weiterhin die Erweiterung des Sekundarbereichs des Schulwesens erlauben, jedoch den Zugang zum Hochschulbereich erschweren sollen. Dabei gewinnt nunmehr die trotz vieler entschiedener Forderungen so lange vernachlässigte Berufliche Bildung in den neueren bildungspolitischen Konzeptionen an Gewicht¹⁷⁸, die jetzt aber nicht allein die ihr schon seit langem zukommende Beachtung der

171 Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, a.a.O., Bd. 1, S. 44. Die Kommission geht von folgendem aus: „Im 2. Rahmenplan für den Hochschulbau ist ausgewiesen, daß im Jahr 1976 die Zahl der Studenten 745.000, die Zahl der Studienplätze aber nur 666.260 bis 699.190 betragen wird. Bei den vorliegenden Planungen wird grundsätzlich davon ausgegangen, daß innerhalb des Planungszeitraumes die gegenwärtige Überbelegung der Studienplätze abgebaut und die Identität zwischen der Zahl der Studienplätze und der Zahl der Studenten wiederhergestellt wird. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen neben dem Ausbau und der Verstärkung der Sachausstattung sowie des Personals im Zuge der eingeleiteten Studienreform überlange Verweildauern reduziert und Regelstudienzeiten eingehalten werden.“

172 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, a.a.O., Bd. 1, S. 45.

173 Wissenschaftsrat (Hrsg.): Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970, a.a.O., Bd. 3, S. 109 f.

174 Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen. Beschlossen am 6. Juli 1972. Stuttgart 1972, S. 85. Hier wird für 1970 angegeben, daß sich noch immer 58,8 Prozent der Absolventen eines Altersjahrganges in betrieblichen Ausbildungsgängen befanden.

175 Reuter, E.: „Disziplinierung der Lehrer – Ersatz für Bildungsreform?“ In: Erziehung und Wissenschaft, 25. Jg. (1973), H. 6, S. 1 f.

176 Vgl. zum Beispiel Hamm-Brücher, H., und Edding, F., a.a.O.

177 Vgl. etwa Maier, H.: Zwischenrufe zur Bildungspolitik. Osnabrück 1972.

178 Vgl. zum Beispiel Hamm-Brücher, H., und Edding, F., a.a.O.

Bildungspolitiker erfährt, sondern insbesondere von konservativer Seite als Instrument verstanden wird, die Expansion des Hochschulbereichs einzugrenzen oder gar zu verhindern. Die bildungspolitische Administration beginnt sich diese Argumente zu eigen zu machen und versucht, teilweise durch finanzielle Argumente für die Öffentlichkeit verdeckt, die Expansion des Hochschulbereichs einzuschränken und durch den Numerus clausus, weitere Zugangs- und Kapazitätsbeschränkungen¹⁷⁹ sowie durch Versuche des Ausbaus von Berufsbildungsgängen für Abiturienten die Absolventenströme der studienberechtigenden Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs in Richtung auf eine sofortige Aufnahme der Berufstätigkeit umzu- lenken¹⁸⁰.

Obschon in der Öffentlichkeit der Eindruck besteht, daß vor allem Kapazitäts- und Finanzierungsprobleme hierfür ausschlaggebend sind, werden wir in den folgenden Kapiteln der Untersuchung zu zeigen versuchen, daß *die Gründe für den Umschwung in der bildungspolitischen Diskussion* und für die bildungspolitischen Maßnahmen *über Kapazitäts- und Finanzierungsprobleme hinaus, unter analytischen Aspekten gesehen, in Status- und Rekrutierungsproblemen liegen*. Diese Probleme sind durch die Expansion des Hochschulbereichs bedingt und werden insbesondere von denjenigen konservativen Kritikern der Expansion des Bildungssystems thematisiert¹⁸¹, die die Aufnahme und Verwendung¹⁸² expandierender Bildungsangebote des Hochschulbereichs für problematisch erachten. Denn sie fürchten nicht nur – im Gefolge der Politisierung an den Hochschulen – Konflikte bei der Integration von Absolventen, die mit veränderten beruflichen und außerberuflichen Erwartungen ihre Tätigkeit aufnehmen; diese Kritiker erkennen auch – scharfsichtiger als die liberalen Kritiker der derzeitigen Entwicklungen –, daß bei weiterhin zunehmender Expansion des Hochschulbereichs die vom Bildungssystem produzierte Qualifikationsstruktur und die im Zusammenhang mit „akademischen“ Bildungsprozessen bislang vermittelten und bestätigten Statuserwartungen inkompatibel werden mit der im Beschäftigungssystem verfestigten Struktur hierarchischer Qualifikationsanforderungen und Statuschancen.

Die folgenden Kapitel der Untersuchung sind deshalb darauf gerichtet, diese Probleme der Statuszuweisung im einzelnen zu analysieren, die durch die Expansion des Hochschulbereichs entstehen.

179 Vgl. hierzu die Erläuterung des dritten Rahmenplanes des Wissenschaftsrates durch den Vorsitzenden dieses Gremiums vor Journalisten; Wissenschaftsrat: „Kein unbegrenzter Ausbau der Hochschulen“. In: Akademischer Dienst, 15. Jg. (1973), H. 21, S. 242–244.

180 Vgl. das Gutachten von Nuber, C., und Krings, I., a.a.O., und Deutscher Bildungsrat: Zur Planung berufsqualifizierender Bildungsgänge im tertiären Bereich, a.a.O.

181 Siehe zum Beispiel, wie schon mehrfach erwähnt, Schlaffke, W., a.a.O.

182 Mit dem Begriff „Aufnahme“ werden im weiteren alle die Prozesse bezeichnet, die zur Beschäftigung von Absolventen des Bildungssystems und ihrer Zuordnung zu Berufspositionen, beruflichen Karrieren und Statuschancen führen – *unabhängig* von dem Grad und der Art der Verwertung ihrer Qualifikationen. Prozesse der „Aufnahme“ werden nur unter dem Aspekt betrachtet, daß sie die Voraussetzung für die Sicherung individueller Lebenschancen hinsichtlich Einkommen und Prestige bilden, solange die Stellung im Berufsleben noch immer weitgehend den sozioökonomischen Status determiniert. An dem Aufnahmeverhalten und den Konditionen der jeweiligen Rekrutierung läßt sich zunächst nur feststellen, wie das Beschäftigungssystem auf die auf dem Arbeitsmarkt angebotenen Absolventen *hinsichtlich der Zuweisung von Statuschancen* reagiert. Ob dabei *die Qualifikationen* der Absolventen auch tatsächlich *genutzt* werden, ob also über Statusaspekte hinaus *Qualifizierungsaspekte* bedeutsam werden, zeigt sich erst, wenn der konkrete Verwertungsprozeß von Qualifikationen untersucht wird. Der Begriff „Verwendung“ zielt auf diesen Aspekt. Vgl. Hartung, D., Nuthmann, R., und Winterhager, W. D., a.a.O., S. 166.

**3.
Status- und Rekrutierungsprobleme
als Folgen der Expansion
des Hochschulbereichs**

Der Untersuchung liegt im weiteren folgende Annahme zugrunde: Die Expansion der weiterführenden Bereiche des Bildungssystems – insbesondere des Hochschulbereichs, auf den wir uns konzentrieren – bedingt Abstimmungs- und Steuerungsprobleme im Beschäftigungssystem. Diese ergeben sich hinsichtlich der *Aufnahme* des expandierenden Bildungsangebots, das heißt *hinsichtlich der Zuordnung der Absolventen zu Berufspositionen und beruflichen Karrieren und damit der Zuweisung von sozioökonomischem Status*. Demgegenüber tritt das Problem der *Verwendung* der den Absolventen vermittelten Qualifikationen zurück. Dies bedeutet allerdings nicht, daß die Qualifikationen der Absolventen von vornherein bedeutungslos werden.

Diese Annahme geht auf folgenden Sachverhalt zurück, der im weiteren im einzelnen expliziert werden wird: Mit den unterschiedlichen Bildungsniveaus und Bildungsgängen des Bildungssystems verbindet sich nicht nur unterschiedliches Prestige. Vielmehr sind mit ihnen, strukturell verfestigt, je spezifische Erwartungen und Statuschancen verbunden, die sich

– aus der Art des beruflichen Einsatzes (Arbeitshandeln, arbeitsorganisatorische Einbindung usw.),

– aus unterschiedlichen Karrieremöglichkeiten und

– aus unterschiedlichen sozialen Gratifikationen

herleiten.

Mit den Ausbildungsgängen des Hochschulbereichs verbinden sich, wenngleich auch hier Unterschiede bestehen, neben dem höheren Prestige des Bildungsabschlusses exklusive und elitäre Realisierungschancen für beruflichen Einsatz, Karrieren und soziale Gratifikationen, vergleicht man diese mit jenen, die Absolventen anderer Ausbildungsgänge und -institutionen erreichen können. Die den Ausbildungsgängen des Hochschulbereichs zugeordneten Realisierungschancen für sozioökonomischen Status bestimmen auch die Erwartungen der Absolventen hinsichtlich ihres beruflichen Einsatzes und der sozialen Gratifikationen.

Da sozialer Status weitgehend im Beschäftigungssystem differentiell verteilt wird, wobei diese differentielle Zuweisung sozialen Status die Struktur sozialer Schichtung reproduziert und zugleich den Herrschaftscharakter dieser differentiellen Verteilung insofern zu verschleiern vermag, als nach der Leistungsideologie die Statusstruktur aus unterschiedlichen Begabungen, Bildungs- und Arbeitsleistungen resultiert, stellt sich nun aber aufgrund der Expansion des Hochschulbereichs das Problem, wie die Erwartungen der Absolventen mit den strukturell knapp gehaltenen Realisierungschancen höheren sozialen Status abgestimmt, bei Aufrechterhaltung der Statusstruktur Status weiterhin differentiell verteilt und die differentielle Verteilung legitimiert werden können¹.

Unter diesem Aspekt ist deshalb im Zusammenhang mit der Expansion der weiterführenden Einrichtungen des Bildungssystems, insbesondere des Hochschulbereichs, zu untersuchen, wie im Beschäftigungssystem auf die zunehmende „Inkompatibilität“ des Outputs des Bildungssystems² mit den Interessen reagiert wird, die darauf gerichtet sind, die bestehende Statusstruktur zu erhalten. Dieser Aspekt wird in den nachfolgenden Teilen der Untersuchung behandelt.

1 Dieses Problem sieht deutlich Schlaffke, W., a.a.O., S. 30; er führt aus: Sollten die expansiven Konzeptionen weiterhin zum Zuge kommen, müßte dies zu einer völligen Veränderung der Gesellschaft „in ihren Anforderungen, Ansprüchen und Wertvorstellungen“ führen. Sein Vorschlag enthält die Forderung, „das Berechtigungswesen abzubauen und den Gymnasialabschluß auch als Wert an sich begreifen zu lernen“ (ebenda, S. 28).

2 Zur Inkompatibilität sozialer Systeme als Problem der Systemintegration vgl. Lockwood, D.: „Soziale Integration und Systemintegration“. In: Zapf, W. (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln und Berlin 1971, S. 124–127. (Lockwood, D.: „Social Integration and System Integration“. In: Zollschan, G. K., und Hirsch, W. (Hrsg.): Explorations in Social Change. London 1964, S. 244–257.)

3.1 Der Zusammenhang von Bildung, Beruf und sozioökonomischem Status

Wie wir bereits ausgeführt haben, wird im Verlauf des Industrialisierungsprozesses die Konstituierung von beruflichen und außerberuflichen Qualifikationen zu einem großen Teil in formalisierte Bildungsprozesse im Bildungssystem verlagert, das allgemeine Fertigniveau wird dem Stand der Industrialisierung – entsprechend den Veränderungen im Bereich der Produktion und der gesellschaftlichen Reproduktion – angepaßt; für jeweilige berufliche Einsatzbereiche wird differenziertes Berufswissen vermittelt, das nach Art und Niveau variiert.

Diese Entwicklung führt dazu, daß Sozialisations- und Qualifizierungsprozesse und Allokation zu Berufspositionen eng miteinander verbunden werden³. Entsprechend den qualifikatorischen Anforderungen der jeweiligen Arbeitsaufgaben, die in Berufspositionen inkorporiert sind und nach Art, Umfang und Niveau – vermittelt über Prozesse der Technisierung und Organisierung – unter dem Aspekt der Erhaltung der Produktionsverhältnisse differenziert sind, lassen sich in einer groben Systematisierung folgende Unterschiede von Qualifizierungs- und Sozialisationsprozessen in Abhängigkeit von beruflichen Tätigkeiten beschreiben:

Für fest umrissene und konkret definierbare Tätigkeiten werden in entsprechenden Sozialisations- und Qualifizierungsprozessen ebenso konkrete Qualifikationen vermittelt; die außerberufliche Handlungskompetenz bleibt eng an das allgemeine Fertigniveau gebunden. Für Tätigkeiten, deren Anforderungen jedoch abstrakter und umfassender im Rahmen der jeweiligen Produktionsprozesse und Kooperationsbeziehungen definiert sind, richten sich Sozialisations- und Qualifizierungsprozesse neben der Vermittlung von konkreten Fertigkeiten und Fähigkeiten vor allem darauf, generelle und exemplarische Qualifikationen zu vermitteln, die in einem größeren Maße selbständige Anpassungsfähigkeit, dauerhafte Lern- und Leistungsmotivationen und Leistungsbereitschaft unter hierarchisch differenzierten Produktions- und Kooperationsbedingungen garantieren. Hierbei erhält der „Abschluß eines Ausbildungsganges . . . dann eine *symbolische Garantiefunktion* für erhöhte Anpassungsfähigkeit“⁴. Dieser Prozeß der Verknüpfung von beruflichen Tätigkeiten mit spezifischen Qualifizierungs- und Sozialisationsprozessen nimmt schließlich bei „unbestimmten“ Tätigkeiten – insbesondere im Bereich „sekundärer“ und „tertiärer“ Arbeit – folgenden Charakter an: „Je unüberprüfbarer die symbolische Garantie wird, desto mehr nähert sich der mögliche inhaltliche Zusammenhang zwischen formaler Ausbildung und erhöhter Adaptibilität einer Art ‚bürokratischem Zirkel‘: das Ausbildungszertifikat als solches bildet die formale Voraussetzung für Rollenzuteilung, und zwar relativ unabhängig von den spezifischen Anforderungen der Rollenausübung.“⁵

Dieser Sachverhalt macht aber deutlich, daß bei Ausbildungsprozessen, die im Zusammenhang mit in seinen Leistungszielen unbestimmtem Arbeitshandeln institutionalisiert werden, den Sozialisationsprozessen – durch die Vermittlung spezifischer Fertigkeiten oder Fähigkeiten als Qualifikationen im engeren Sinne – eine besondere Bedeutung zukommt. Sollen sie doch garantieren, daß sich die Strukturierungsleistungen, die Arbeitskräfte auf den Positionen erbringen, in denen derartiges „unbestimmtes“ Arbeitshandeln erforderlich ist, im Rahmen der jeweiligen organisatorischen Ziele und Normen bewegen. Die Funktion der Sozialisationsprozesse liegt also darin, Identifikationsbereitschaft und Loyalität zu garantieren. Darüber hinaus scheinen diese Prozesse für die Aktualisierung gelernter und für den weiteren Erwerb beruflicher Fähigkeiten und Fertigkeiten von Bedeutung zu sein, wie sie auch die Kommunikationsfähigkeit der Individuen prägen⁶. Insofern enthalten diese Prozesse immer zugleich

3 Vgl. hierzu und zum folgenden Nunner-Winkler, G.: Chancengleichheit und individuelle Förderung, a.a.O., S. 54 ff.

4 Nunner-Winkler, G.: Chancengleichheit und individuelle Förderung, a.a.O., S. 55.

5 Nunner-Winkler, G.: Chancengleichheit und individuelle Förderung, a.a.O., S. 55.

6 Wir gehen hierauf noch im einzelnen später, insbesondere in Kapitel 4 und 5, ein.

rationale und ideologische Momente; Rationalität kommt ihnen insoweit zu, als sie Voraussetzung für berufliches Handeln in unbestimmten und kommunikativen Arbeitssituationen sind; ihr ideologischer Charakter ist hingegen darin begründet, daß sie Identifikationsbereitschaft, Anpassung und Loyalität mit den jeweiligen organisatorischen Zielsetzungen und Normen garantieren sollen. Daraus wird deutlich, daß der gesellschaftliche Prozeß der Spezifizierung beruflicher Anforderungen und der an Zertifikate gebundenen Zugangskriterien für bestimmte Berufspositionen stets auf fortschreitende Rationalisierung und Verwissenschaftlichung *und* auf Prozesse der Sicherung von Produktionsverhältnissen zurückgeführt werden muß, soweit diese Prozesse analytisch unterschieden werden können.

Der Prozeß der Spezifizierung beruflicher Anforderungen und Zugangskriterien prägt sich im Verlauf des Industrialisierungsprozesses zuerst bei Tätigkeiten und Berufspositionen aus, die in ihren Leistungszielen unbestimmtes Arbeitshandeln umfassen und die für die weitere ökonomische Expansion und die Stabilität des politischen Systems von besonderer Bedeutung sind. Er weitet sich dann aber auch immer stärker auf die übrigen Berufspositionen aus⁷.

Dieser sich ausweitende, empirisch erfaßbare Prozeß der Spezifizierung der beruflichen Zugangskriterien über Bildungszertifikate bestimmt den Prozeß der Statuszuweisung. Gegenüber der Ständegesellschaft, in der der erreichbare Status schon mit der Geburt durch die soziale Stellung der Eltern festgelegt war und – von Ausnahmen abgesehen – auch nicht durch Bildungs- und Arbeitsleistungen verändert werden konnte, wird nun sozioökonomischer Status abhängig von Ausbildungsprozessen und den ihnen zugeordneten Berufen⁸. In gleicher Weise nämlich, in der bestimmte Ausbildungsgänge und -niveaus institutionell bestimmten Berufspositionen zugeordnet sind, sind auch bestimmte Berufe und berufliche Karrieren mit jeweils unterschiedlichen Realisierungsmöglichkeiten für sozioökonomischen Status verbunden. Dabei zeigt sich, „daß Einkommen und Berufsprestige (die ohnehin stark miteinander verknüpft sind) deutlich mit der Anzahl von Ausbildungsjahren ansteigen – wobei immer der Abschluß eines Bildungsabschnittes von einem sprunghaften Anstieg des Einkommens begleitet ist“⁹. Ein hoher Bildungsstatus, erreichbar über die Bildungsgänge des Hochschulbereichs, eröffnet somit den Zugang zu den Berufen, mit denen institutionell höhere und bessere primäre und sekundäre Lebenschancen verbunden sind¹⁰.

Unterscheidet man die Berufe einer Gesellschaft nach den ihnen zugeordneten Lebenschancen und faßt immer diejenigen Berufe zusammen, „deren Mitglieder einander im Hinblick auf die Art ihrer ‚Revenuequellen‘ bzw. ihrer Lage im gesellschaftlichen Produktionsprozeß ähnlich

7 So läßt sich empirisch belegen, „daß weite Teile der Arbeiter und der kleineren und mittleren Selbständigen, aber auch der unteren Angestellten und Beamten zu den Bereichen zu zählen sind, die von der Spezifizierung noch kaum erfaßt sind. Zu den Berufsbereichen, die stark von der Spezifizierungs- und Professionalisierungstendenz erfaßt sind, gehören vor allem die qualifizierten Angestellten. Bei den Professionen ist der Spezifizierungsprozeß schließlich schon zu einem relativen Abschluß gekommen.“ Daheim, H.: „Berufliche Intergenerationen-Mobilität in der komplexen Gesellschaft“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 16. Jg. (1964), H. 1, S. 93. Dies hat im übrigen zur Konsequenz, daß qualifizierte Angestellte und Beamte sowie Angehörige freier Berufe inzwischen fast durchgängig Ausbildungsgänge im Hochschulbereich absolvieren müssen; damit ist der oben als „bürokratischer Zirkel“ bezeichnete Zusammenhang zwischen Ausbildungszertifikat und Positionszuweisung bei ihnen am deutlichsten ausgeprägt. Vgl. hierzu auch Zapf, W.: Wandlungen der deutschen Elite. Ein Zirkulationsmodell deutscher Führungsgruppen 1919–1961. München 1965. Ebenda, S. 167, stellt Zapf mit Hinweis auf seine Ergebnisse fest, daß auch in der Wirtschaft Hochschulabschlüsse in immer stärkerem Maße als Voraussetzungen für Führungspositionen angesehen werden.

8 Nunner-Winkler, G.: Chancengleichheit und individuelle Förderung, a.a.O., S. 54 ff.

9 Nunner-Winkler, G.: Chancengleichheit und individuelle Förderung, a.a.O., S. 121.

10 Zum Konzept primärer und sekundärer Lebenschancen, das sich auf Max Weber beruft, vgl. Carlsson, G.: „Ökonomische Ungleichheit und Lebenschancen“. In: Glass, D. V., und König, R. (Hrsg.): Soziale Schichtung und soziale Mobilität. Köln und Opladen 1965 (Sonderheft 5 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie), S. 189–199. Als „primäre“, definierende Variablen der sozialen Schichtung bezeichnet Carlsson zum Beispiel Beruf, Ursprung und Höhe des Einkommens, Schulbildung, Prestige und Macht. Als „sekundäre“ Kriterien bezeichnet er zum Beispiel Konsumverhalten, Sterberaten, die Segregation nach Wohngebieten usw. Vgl. ebenda, S. 189.

sind“¹¹, so lassen sich empirisch „Berufskreise“¹² bilden, denen sehr unterschiedliche, hinsichtlich der Kriterien sozioökonomischen Status abgestufte Teilhabe- und Teilnahmechancen in der Gesellschaft entsprechen.

Dieser empirisch beobachtbare Sachverhalt ist Grundlage von Theorien und Modellen sozialer Schichtung, die die unterschiedlichen primären und sekundären Lebenschancen im Gefolge unterschiedlicher gesellschaftlicher Bewertung und Gratifizierung von Berufspositionen und „Berufskreisen“ als System sozialer Ungleichheit abzubilden versuchen.

Zur Legitimierung und Erklärung dieser an Bildungskriterien und Berufstätigkeiten gebundenen Form gesellschaftlicher Ungleichheit dienen in der Regel zwei Theorieansätze, die sich – zwar deformiert – auch in sozialen Deutungsmustern und Orientierungen auffinden lassen¹³. Es handelt sich um die Theorie der Leistungsgesellschaft und die ihr korrespondierenden funktionalistischen Deutungen sozialer Schichtung¹⁴.

So bedingt zum Beispiel nach Dreitzel der Industrialisierungsprozeß notwendigerweise „eine hierarchisch nach Leistungsqualifikation gegliederte Gesellschaft. Anteil und Bedeutung der eigenen Arbeit in der Gesamtgesellschaft entscheidet über Status und Position.“¹⁵ Im Industrialisierungsprozeß soll sich diese Sozialstruktur um so deutlicher ausprägen, je mehr die normativen und instrumentellen Anforderungen von Berufspositionen an Bedeutung gewinnen, naturwüchsig nicht mehr vermittelbar sind und deshalb in formalisierten und standardisierten Lernprozessen konstituiert werden müssen. „Die fortschreitende Industrialisierung . . . führt dann tendenziell zur elitären Sozialstruktur, wenn Leistungsqualifikation zur Bedingung der Möglichkeit wirksamen Produktivitätszuwachses wird. Denn nur rationales Leistungswissen kann die Leistungsgesellschaft weitertreiben. Die geordnete Selektion der Besten und ihre geregelte Delegation an die richtigen Stellen der Sozialstruktur wird zur *conditio sine qua non* ihres Überlebens. Da aber Leistungswissen die Voraussetzung für Produktivitätszuwachs ist, etablieren sich Leistungsnormen als Werte und Handlungsziele in der Gesellschaft. Wenn Leistung zur sanktionierten Norm wird, haben diejenigen, die sie am reinsten repräsentieren, Elitestatus mit Führungsfunktionen und Vorbildrolle.“¹⁶

Dieser theoretische Ansatz bringt zwar zutreffend den Entfaltungsprozeß der Industrialisierung in Zusammenhang mit beruflichen Qualifikationen als Produktionsmitteln, doch kann er nicht hinreichend erklären, warum immer nur wenige in der Lage sind, höher qualifizierende Bildungsgänge zu absolvieren und Arbeitsleistungen zu erbringen, die sie für höher bewertete Berufe oder gar für Elitepositionen und -funktionen qualifizieren. In der Theorie der Leistungsgesellschaft scheint dies vielmehr als ein gegebenes soziales Faktum unterstellt zu werden, das folgendermaßen begründet wird: Besondere Bildungs- und Arbeitsleistungen müssen, um die gesamtgesellschaftliche Entwicklung in Gang zu halten und voranzutreiben, mit spezifischen – exklusiven und elitären – sozialen Gratifikationen stimuliert und ausgezeichnet werden. Diese Schwäche resultiert aus zwei in der Theorie enthaltenen, jedoch nicht explizier-

11 Kreckel, R.: „Soziale Ungleichheit und ‚offene Gesellschaft‘. Zur theoretischen Neuorientierung der Soziologie der vertikalen Mobilität“. In: *Soziale Welt*, 24. Jg. (1973), H. 1, S. 38.

12 Vgl. hierzu den Ansatz von Kleining, G.: „Struktur- und Prestigemobilität in der Bundesrepublik Deutschland“. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 23. Jg. (1971), H. 1, S. 1–33. Vgl. auch Kreckel, R., a.a.O.

13 Vgl. Ossowski, S.: *Die Klassenstruktur im sozialen Bewußtsein*. Neuwied und Berlin 1962 (Soziologische Texte, Bd. 11).

14 Zur Theorie der Industriegesellschaft als Leistungsgesellschaft vgl. exemplarisch Dreitzel, H. P.: *Elitebegriff und Sozialstruktur. Eine soziologische Begriffsanalyse*. Stuttgart 1962. Zur funktionalistischen Deutung sozialer Schichtung vgl. zum Beispiel Davis, K., und Moore, W. E.: „Einige Prinzipien der sozialen Schichtung“. In: Hartmann, H. (Hrsg.): *Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie*. Stuttgart 1967, S. 347–357. (Davis, K., und Moore, W. E.: „Some Principles of Stratification“. In: *American Sociological Review*, Bd. 10 (1945), S. 242–249.)

15 Dreitzel, H. P., a.a.O., S. 73.

16 Schluchter, W.: „Der Elitebegriff als soziologische Kategorie“. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 15. Jg. (1963), H. 2, S. 242, in einer Zusammenfassung der Thesen von Dreitzel

ten Annahmen. Diese impliziten Annahmen, nämlich eine statische Begabungstheorie und eine anthropologische Annahme, die den Menschen als träges, nur extrinsisch motivierbares Wesen begreift¹⁷, liegen der Theorie der Industriegesellschaft als Leistungsgesellschaft und gleichermaßen der funktionalen Schichtungstheorie in der Fassung von Davis und Moore zugrunde. Faßt man nämlich die impliziten und expliziten Annahmen der funktionalen Schichtungstheorie von Davis und Moore zusammen, dann führt sie zu folgendem Erklärungsmuster, das Mayntz in ihrer Kritik herausgearbeitet hat. Auf diesem Erklärungsmuster basieren meistens auch Theorieansätze zur Leistungsgesellschaft: „Unter der Voraussetzung, daß erstens Talent angeboren und knapp ist, daß zweitens niemand ohne Aussicht auf besondere Belohnung nach schwierigen Aufgaben strebt, und daß drittens soziale Positionen im freien Wettbewerb errungen werden, müssen für die Gesellschaft wichtigere Positionen höher belohnt werden, wenn die entsprechenden Aufgaben erfüllt werden sollen.“¹⁸

Würden diese Annahmen die soziale Realität zutreffend beschreiben, so könnte die ungleiche Verteilung von Lebenschancen damit erklärt und gerechtfertigt werden: Daß diejenigen, die eine besonders lange Ausbildung auf sich nehmen und sich für Berufspositionen qualifizieren, die besondere Leistungen verlangen, folglich bessere soziale Gratifikationen einschließlich sozialer und politischer Macht erhalten, könnte dann notwendig und legitim sein.

Diese Theorien sind nicht nur wissenschaftliche Erklärungsversuche, die – dies gilt zumindest partiell für den Ansatz von Dreitzel mit seiner Verbindung von Qualifizierung und gesellschaftlicher Entwicklung – soziale Entwicklungsprozesse zum Teil zutreffend thematisieren und interpretieren; vielmehr enthalten sie auch ideologische Aussagen. Dies wird daraus ersichtlich, daß sie mit gesellschaftlichen Deutungsmustern und Orientierungen in Einklang stehen, die politisch wirksam sind, und sich mit Hilfe solcher Theorieansätze zu legitimieren versuchen¹⁹.

Dabei hat die Forderung nach Durchsetzung des Leistungsprinzips zunächst die durchaus wirksame Funktion, rational nicht begründbare Privilegien in gesellschaftlichen Organisationen ebenso wie in der Gesamtgesellschaft zu kritisieren und zurückzuweisen. Die politische Anwendung dieses Kriteriums hat denn auch dazu geführt, daß sich die Legitimation für den Zugang zu gesellschaftlichen Spitzenpositionen verändert hat und „an die Stelle von Besitz und Herkunft jetzt Bildung, Wissen, bestimmte Qualifikationen und Leistung treten“²⁰ konnten. Nach Überwindung ständischer Privilegien verliert das Leistungsprinzip jedoch seine kritische Kraft und wirkt schließlich seinerseits „als Legitimationsprinzip, das gesellschaftliche Ungleichheit rechtfertigt; indem es den Anspruch auf soziale Gleichheit propagiert, engt es ihn ein. Es sanktioniert solche Formen der Ungleichheit, die durch individuelle Leistungen zustande gekommen sind. Insofern ist das Leistungsprinzip *auch* eine Norm der Ungleichheit.“²¹ Es dient dann nicht nur dazu, daß diejenigen, die „zusätzlich zu einer überproportionalen Teilhabe an knappen Gütern wie ökonomische Mittel, Freizeit, Macht, Selbstbestimmung auch noch das gute Gewissen voller . . . Legitimität genießen“, sondern vor allem

17 Zur Kritik funktionalistischer Schichtungstheorien am Beispiel von Davis und Moore vgl. vor allem Mayntz, R.: „Kritische Bemerkungen zur funktionalistischen Schichtungstheorie“. In: Glass, D. V., und König, R. (Hrsg.): Soziale Schichtung und soziale Mobilität. Köln und Opladen 1965 (Sonderheft 5 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie), S. 4–28.

18 Mayntz, R.: „Kritische Bemerkungen zur funktionalistischen Schichtungstheorie“, a.a.O., S. 13.

19 Das Leistungsprinzip als Rechtfertigung der Ungleichheit sozialer Gratifikationen bestimmt nicht nur gesellschaftspolitische Orientierungen und Zielsetzungen der Wirtschaftsverbände und Unternehmer, sondern darüber hinaus auch die gesellschaftspolitischen Programme der politischen Parteien der Bundesrepublik. Vgl. hierzu Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft, a.a.O., S. 252. Vgl. auch Kuhlmann, C., a.a.O., Teil 1, S. 61 ff. Um nur zwei Beispiele für politische Programmatiken zu geben, sei hier auf folgende Veröffentlichungen verwiesen: Parteivorstand der SPD: Entwurf eines ökonomisch-politischen Orientierungsrahmens für die Jahre 1973–1985. Bonn 1972; Dahrendorf, R.: „Bildung und Gesellschaft“. In: Liberal, 11. Jg. (1969), H. 8/9, S. 566–571, in einem bildungspolitischen Statement für die FDP.

20 Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft, a.a.O., S. 250.

21 Offe, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, a.a.O., S. 43 f.

dazu, die „Mitglieder der unteren Schichten auf diese Legitimationsideologie zu verpflichten“²²: Wer in der formal freien und gleichen Gesellschaft liberal-demokratischer Prägung die höheren sozialen Gratifikationen nicht erringt, dem bleiben sie nach der Interpretation des Leistungsprinzips versagt, weil er aufgrund individueller Schwächen und Begabungsmängel nicht den Wissens- und Leistungsstand erreicht, der für die Einnahme hoch bewerteter und belohnter Berufspositionen und die Übertragung schwieriger Arbeitsaufgaben vorausgesetzt wird.

Wie sehr das Leistungsprinzip und die darauf beruhende soziale Ungleichheit in wissenschaftlichen Theorien als Konstituens „moderner“ Gesellschaften akzeptiert werden, ist daraus ersichtlich, daß Gleichheit bereits dann als gewährleistet angesehen wird, wenn ständische und traditionale soziale Barrieren schließlich abgebaut sind und dadurch jeder formal *die gleiche Chance* erhält, in gesellschaftliche Spitzenpositionen aufzurücken: Ungleichheit gilt dann als überwunden, wenn die sozialen Schichten „offen“ sind und ein hohes Maß an sozialer Mobilität und Fluktuation zwischen ihnen besteht²³.

Diese Chance jedem Mitglied der Gesellschaft einzuräumen, war Ziel „aktiver Bildungspolitik“, die – in der Formulierung von Dahrendorf – allen gleiche Startchancen aufgrund entsprechender Qualifizierung im Schulsystem verschaffen soll²⁴. Für ihn und andere Bildungstheoretiker und -politiker bedeutet aber „die Forderung nach einer gemeinsamen Ausgangsposition aller Bürger nicht, daß alle die gleiche Endposition haben. Im Gegenteil: Die Startbedingungen müssen für alle gleich und gleich gut sein. Der Weg selbst, den der einzelne gehen kann, soll aber so lang wie irgend möglich sein, und es soll dem einzelnen überlassen bleiben, wie weit er auf diesem Weg gehen will und wird.“²⁵ Dabei stützt sich diese Forderung, allen Bürgern durch gleiche Bildungschancen gleiche gesellschaftliche „Startchancen“ im System sozialer Ungleichheit zu geben, wie schon erwähnt, auf die Befunde von Schichtungs- und Mobilitätsanalysen, die deutlich machen, daß die „Gleichheit“ verbürgende „Offenheit“ der Gesellschaft bisher faktisch – über formale Versicherungen hinaus – nicht verwirklicht ist.

Trotz der fragwürdigen Implikationen und methodischen Prämissen wird zwar an historisch-komparativen Mobilitätsanalysen²⁶ deutlich, daß der Industrialisierungsprozeß mit sozialer Mobilität im Sinne von „Umschichtungen“ verbunden ist. Sie zeigen, daß im Zusammenhang mit Arbeitsplatzstrukturveränderungen vorübergehende Öffnungen der Schichtbarrieren stattfinden und soziale Gruppen Zugang zu Positionen erhalten, die ihnen bisher nicht offenstanden; gleichzeitig zeigen sie jedoch auch, daß schließlich wieder stabilisierende Tendenzen einsetzen, die zu einer Verfestigung der Schichtbarrieren führen²⁷. Mit der Ausweitung von Angestellten- und Beamtenpositionen im Verlauf der Industrialisierung wurde zum Beispiel die soziale Schicht „Arbeiter“ zum Rekrutierungsfeld für untere und mittlere Angestellten- und Beamtenpositionen; der Zugang zu entsprechenden Ausbildungsgängen, soweit sie spezifiziert waren, stand ihnen zeitweilig offen; nach einer Übergangszeit bildeten diese „aufge-

22 Nunner-Winkler, G.: Chancengleichheit und individuelle Förderung, a.a.O., S. 59.

23 Vgl. hierzu die Kritik von Kreckel, R., a.a.O., S. 29 ff.

24 Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht, a.a.O.

25 Dahrendorf, R.: „Bildung und Gesellschaft“, a.a.O., S. 568.

26 Zur Kritik von Mobilitätsanalysen siehe Kreckel, R., a.a.O.

27 Vgl. Daheim, H.: „Soziale Herkunft, Schule und Rekrutierung der Berufe“. In: Glass, D. V., und König, R. (Hrsg.): Soziale Schichtung und soziale Mobilität. Köln und Opladen 1965 (Sonderheft 5 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie), S. 209–217; vgl. auch Kleining, G.: „Struktur- und Prestigemobilität in der Bundesrepublik Deutschland“, a.a.O., der zu dem Schluß gelangt, daß sich in der Bundesrepublik Deutschland die Schichtgrenzen wieder verfestigen. Vgl. hierzu auch die Kontroverse zwischen Kleining und Mayer, K. U., und Müller, W.: „Trendanalyse in der Mobilitätsforschung. Eine Replik auf Gerhard Kleinings ‚Struktur- und Prestigemobilität in der Bundesrepublik Deutschland‘“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 23. Jg. (1971), H. 4, S. 761–788, und die Replik hierauf in demselben Heft von Kleining, G.: „Die Veränderungen der Mobilitätschancen in der Bundesrepublik Deutschland“, a.a.O., S. 789–807.

stiegenen“ Gruppen jedoch ein Feld, das für die Selbstrekrutierung genügend breit war und sich nunmehr wiederum nach unten hin abschließt²⁸.

Diese Form der Mobilität, die eng mit Arbeitsplatzstrukturveränderungen verbunden ist, kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß gesellschaftliche Ungleichheit weiterhin besteht und auch nicht durch „Offenheit“ der Schichtgrenzen gemildert wird, obgleich sich im Bewußtsein der von solchen Mobilitätsprozessen profitierenden Individuen Ungleichheit verringern mag²⁹. Die „Geschlossenheit“ der Gesellschaft zeigt sich vielmehr darin, daß bei allen Umschichtungen die Mitglieder der unteren sozialen Schichten immer wieder erneut diskriminiert werden. Diese Diskriminierung wird daran deutlich, daß Angehörige dieser Schichten – auch wenn sich im Zuge von Arbeitsplatzstrukturveränderungen ihre beruflichen Tätigkeiten ändern sollten – immer wieder nur Tätigkeiten ausüben, die gesellschaftlich gering bewertet werden und nur sehr eingegrenzte Teilhabe- und Teilnahmechancen eröffnen. Sie zeigt sich insbesondere aber auch daran, daß die Kinder der Mitglieder unterer sozialer Schichten – abgesehen von geringfügigen Ausnahmen³⁰ – immer wieder Ausbildungsgänge absolvieren, die aufgrund der Spezifizierung der Ausbildungskriterien für bestimmte Berufe nur den Zugang zu den niedrig bewerteten Berufsgruppen und damit geringe Statuschancen eröffnen³¹. Diese Situation verschärft sich erst recht in dem Maße, in dem der Zusammenhang zwischen bestimmten Ausbildungsgängen und der Besetzung spezifischer Berufspositionen enger wird³².

Wenn der Zugang zu den weiterführenden Bildungseinrichtungen weiterhin von großen Teilen der Bevölkerung trotz der formalen gesetzlichen Garantien nicht genutzt wird, obgleich entsprechende Bildungszertifikate und Qualifikationen für sozialen Aufstieg und die Absicherung eines höheren sozialen Status von so großer Bedeutung sind, ist zu fragen, ob dies nicht doch mit unterschiedlichen Begabungen, unterschiedlichem Lern- und Leistungsvermögen zusammenhängt und in der hier zitierten funktionalistischen Deutung sozialer Schichtung mithin nicht doch eine richtige Erklärung für soziale Ungleichheit gefunden wurde. Wenn Unterschiede der Begabungen, des Lern- und Leistungsvermögens auch nicht hinreichend rechtfertigen können, warum die sozialen Gratifikationen ungleich verteilt sein müssen, so wäre doch zumindest begründbar, warum in Gesellschaften nach Begabungen, Bildungs- und Arbeitsleistungen diskriminiert wird und warum bestimmten sozialen Gruppen der Zugang zu Positionen mit höheren Anforderungen und Qualifikationen notwendigerweise versperrt bleibt.

Wie eine Reihe empirischer Untersuchungen bewiesen hat³³, läßt sich dieses Argument, das immer wieder zur Rechtfertigung hierarchisch differenzierter Bildungsniveaus, Tätigkeiten und Dispositionschancen herangezogen wird³⁴, nicht aufrechterhalten.

Empirische Untersuchungen beweisen, daß „Begabung“ nicht unabhängig ist von Lernprozessen, daß „Talente“ – schafft man nur die Voraussetzungen für entsprechende Bildungsprozesse – keineswegs knapp sind und daß die Verteilung von „Begabungen“ und „Talenten“

28 Daheim, H.: „Soziale Herkunft, Schule und Rekrutierung der Berufe“, a.a.O., S. 212.

29 Vgl. Mayer, K. U.: „Soziale Mobilität und die Wahrnehmung gesellschaftlicher Ungleichheit“. In: Zeitschrift für Soziologie, 1. Jg. (1972), H. 2, S. 156–176.

30 Vgl. Kuhlmann, C., a.a.O., Teil 1, S. 205, Schaubild BRD 8: „Schichtanteile an der Bevölkerung und Rekrutierungsanteile der Schülerschaft an Gymnasien“.

31 Vgl. Dahrendorf, R.: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, a.a.O.

32 Vgl. Daheim, H.: „Soziale Herkunft, Schule und Rekrutierung der Berufe“, a.a.O., insbesondere S. 211 ff.

33 Vgl. zum Beispiel Dahrendorf, R.: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, a.a.O.; vor allem aber Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart 1969 (Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4).

34 Vgl. zu dieser Rechtfertigung von seiten der Industrie und Wirtschaft Kuhlmann, C., a.a.O., Teil 1, S. 61 ff.

keineswegs naturgegeben ist. Nach diesen Untersuchungen zeigt sich vielmehr, daß sowohl Prozesse der primären Sozialisation in der Familie als auch die mittelschichtspezifische Organisation und Leistungsbewertung der Sozialisations- und Qualifizierungsprozesse im Bildungssystem dafür verantwortlich sind³⁵, daß trotz aller beobachtbaren „Umschichtungen“ und „Aufstiegsbewegungen“ große Teile der Bevölkerung „immobil“ bleiben und diskriminiert werden.

Empirisch belegbar sind auch schichtspezifische Orientierungen, Verhaltens- und Erziehungsstile, die unterschiedliche Bildungs- und Berufsaspirationen bedingen; sie führen zu jeweils bestimmten Motivationen, Sprach- und Denkstilen der Mitglieder unterschiedlicher sozialer Schichten. Die schichtspezifischen Bildungs- und Berufsaspirationen³⁶ sind jedoch wiederum bedingt durch jeweilige Berufssituationen und durch Art und Ausmaß sozialer Gratifikationen, die mit diesen verbunden sind. In den je spezifischen Lebensbedingungen und Teilhabe- und Teilnahmekancen reproduziert sich die enge Verbindung zwischen Ausbildung und Berufen der Eltern und den Bildungsaspirationen und Berufsmöglichkeiten der Kinder. Der Zugang zu den weiterführenden Bildungseinrichtungen bleibt dadurch trotz formal gleicher Zugangschancen systematisch begrenzt, zumal die im Bildungssystem wirkenden Selektionsmechanismen diesen Zusammenhang verstärken³⁷.

Der geschilderte Sachverhalt macht klar, daß in der postulierten „offenen Leistungsgesellschaft“ die ungleiche Verteilung sozialer Gratifikationen sich im Rahmen von strukturellen Absicherungen vollzieht, bei denen dem Bildungssystem eine besondere Rolle zukommt. Die Absicherung durch das Bildungssystem vollzieht sich dadurch, daß an formale Bildungsprozesse gebundene Arbeitsleistungen, Motivationen und Orientierungen Präformierungen unterliegen, die den hierarchisch differenzierten Anforderungen im Beschäftigungssystem entsprechen: Da gesellschaftliche Entwicklung notwendig an gesellschaftliche Arbeit gebunden ist, die Rechtfertigung sozialer Ungleichheit aber nicht auf rationale Momente verzichten kann und deshalb mit Arbeits- und Bildungsleistungen verbunden wird, werden berufliche und außerberufliche Qualifikationen in der Weise präformiert, daß sie produktiv verwertbar sind, sich zugleich aber auch mit der Statusstruktur in Einklang befinden.

Dadurch wird eine durchgängige optimale Strukturierung der gesellschaftlichen Qualifikationsstruktur sowie der individuellen Qualifikationen systematisch verhindert, denn diese wäre geeignet, die Rechtfertigung sozialer Ungleichheit durch den Verweis auf unterschiedliche Bildungs- und Arbeitsleistungen zu erschüttern. Die Selektivität des Bildungssystems hat damit die Funktion, nicht nur einen Schein von der Rationalität sozialer Ungleichheit zu erzeugen, sondern strukturell Voraussetzungen zu schaffen, die die ungleiche Verteilung von sozialem Status zu rechtfertigen scheinen, solange ungleiches Lernvermögen und ungleiche Leistungsfähigkeit – weitgehend resignativ und apathisch – von den Betroffenen selbst als „naturgegeben“ anerkannt werden³⁸.

Solange die Präformierung von Qualifikationen und beruflichen und außerberuflichen Handlungskompetenzen gelingt, kann der Zugang zu allen Bildungseinrichtungen und Berufspositionen *formal* allen offenstehen, ohne daß dadurch faktisch die gegebene Struktur sozialer Ungleichheit gefährdet würde. Und je mehr „Offenheit“ nach formalen Kriterien besteht,

35 Eine zusammenfassende Darstellung der „extern“, also außerhalb des Bildungssystems, und der „intern“, also im System selbst wirkenden Faktoren der Diskriminierung der unteren sozialen Schichten gibt Feldhoff, J., a.a.O.

36 Vgl. Bolte, K. M.: Sozialer Aufstieg und Abstieg. Stuttgart 1959, S. 202 ff., Kapitel 14: „Schulbildung und Vaterberuf“; Daheim, H.: „Soziale Herkunft, Schule und Rekrutierung der Berufe“, a.a.O.; Sewell, W. H., Haller, A. O., und Straus, M. A.: „Social Status and Educational and Occupational Aspiration“. In: American Sociological Review, Bd. 22 (1957), H. 1, S. 67–73; Sewell, W. H., und Shah, V. P.: „Social Class, Parental Encouragement and Educational Aspirations“. In: American Journal of Sociology, Bd. 73 (1967/68), H. 5, S. 559–572.

37 Bourdieu, P., und Passeron, J. C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971 (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung), S. 16.

38 Vgl. Neidhardt, F.: „Zwischen Apathie und Anpassung. Unterschichtenverhalten in der Bundesrepublik Deutschland“. In: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, 15. Jg. (1970), S. 209–225.

ohne faktisch eingelöst zu werden, um so mehr scheint die ungleiche Verteilung von Lebenschancen gerechtfertigt zu sein – erst recht dann, wenn immer wieder auf „Aufsteiger“ und „Umschichtungsprozesse“ verwiesen werden kann.

Die Limitierung des Zugangs zu den weiterführenden Bildungseinrichtungen, die nur sehr begrenzt stattfindende „contest mobility“³⁹ im Bildungssystem – als nicht durch Schichtzugehörigkeit determinierter Prozeß des Staterwerbs – und die Prozesse der „Statusbestätigung“⁴⁰ bei den Kindern der Mitglieder der unteren sozialen Schichten ermöglichen die Reproduktion der elitären Struktur der Gesellschaft und die Selbstrekrutierung der oberen sozialen Schichten.

Unter diesem Aspekt ist nun noch einmal der Prozeß der Spezifizierung bildungsmäßiger Voraussetzungen für den Zugang zu exklusiven und elitären Berufspositionen und Berufskreisen zu betrachten: Die Abhängigkeit des Zugangs zu den hoch bewerteten Berufspositionen von spezifischen, langwierigen und selektiv wirkenden Ausbildungsgängen kann nicht allein aus den besonderen kognitiven, motivationalen und affektiven Anforderungen, die diese Positionen stellen, erklärt werden. Der Prozeß der Spezifizierung der Ausbildungsvoraussetzungen für bestimmte Berufspositionen, insbesondere die Anhebung dieser Voraussetzungen, geht – neben objektiv steigenden qualifikatorischen Anforderungen – auch auf das Interesse zurück, den Zugang zu exklusiven und elitären Berufspositionen und Berufskreisen zu limitieren⁴¹. Eine Anhebung entsprechender Bildungsvoraussetzungen findet immer dann statt, wenn bestimmte Bildungsprozesse und -zertifikate aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen politischer, ökonomischer und sozialer Art in dem Sinne „allgemein“ werden, daß sie nicht mehr wenigen gesellschaftlichen Gruppen allein vorbehalten bleiben. Spezifizierung und Anhebung der Zugangsbedingungen für Berufspositionen und die Selektionsprozesse im Bildungssystem stehen somit in einem Zusammenhang. Sie ergänzen sich darin, die Schichtstruktur der Gesellschaft, die differentielle Verteilung von Statuschancen und sozialem Status und die Aufrechterhaltung von Herrschaft strukturell zu stabilisieren und legitimativ abzusichern.

Dieser Zusammenhang kann jedoch faktisch und auch bewußtseinsmäßig aufgebrochen werden, wenn politische, ökonomische und soziale Entwicklungen die Mobilisierung von „mehr Begabungen“ tatsächlich oder vermeintlich erfordern. In dem Maße, in dem die Expansion „höherer“ oder „besserer“ Bildungsabschlüsse als Mittel der Mobilisierung von „Begabungsreserven“ eingesetzt wird und die Stimulierung der Nachfrage nach entsprechenden Bildungsgängen sich auch ausdrücklich des Arguments bedient, aufgrund dieser Bildungsprozesse eine größere Chance, also höhere soziale Gratifikationen zu erhalten, kommt es zu einer Statussensibilisierung. Aufgrund der verfestigten Beziehungen zwischen Bildungsstatus und Berufsstatus drückt sich diese Sensibilisierung in Staterwartungen aus, die nicht ohne weiteres befriedigt, aber auch nicht ohne weiteres abgewiesen werden können.

Welche Lösungsformen dieses Problems gesellschaftlich möglich erscheinen, versuchen wir im folgenden in Form von Annahmen zu erörtern. Inwieweit diese Annahmen angemessene Beschreibungen realer gesellschaftlicher Prozesse sind, werden nachfolgende empirische Arbeiten, die durch die idealtypischen Verknüpfungen empirischer Belege und theoretischer Deutungen stimuliert und strukturiert werden sollen, entscheiden müssen.

39 Vgl. hierzu Turner, R. H.: „Modes of Social Ascent through Education. Sponsored and Contest Mobility“. In: Bendix, R., und Lipset, S. M. (Hrsg.): *Class, Status, and Power. Social Stratification in Comparative Perspective*. London 1967, S. 449–458.

40 Nunner-Winkler, G.: *Chancengleichheit und individuelle Förderung*, a.a.O., S. 56. Von Statusbestätigung spricht man, wenn „die Stellung der Eltern die Stellung des Kindes voll determiniert und die Wahl des Ausbildungsweges dadurch mitgesetzt ist“.

41 Dies bestätigen insbesondere die Analysen von Berg, I.: *Education and Jobs. The Great Training Robbery*. New York, Washington und London 1970; siehe auch Collins, R.: „Functional and Conflict Theories of Educational Stratification“. In: *American Sociological Review*, Bd. 36 (1971), H. 6, S. 1002–1018. Sie widerlegen damit die bildungsökonomische Annahme, daß die Tendenz der Höherqualifizierung vor allem im Zusammenhang steht mit den Veränderungen der qualifikatorischen Anforderungen aufgrund des wissenschaftlich-technischen Fortschritts.

3.2 Verstärkte Statusdifferenzierung und Selektionsprozesse im Beschäftigungssystem als Folgen „aktiver Bildungspolitik“

3.2.1 Generelle Annahmen

Die derzeitige Expansion des Hochschulbereichs basiert, wie wir bereits zu begründen versuchten, keineswegs auf einem durchgängigen und generellen Trend zur Höherqualifizierung aller Berufspositionen, obgleich nicht geleugnet werden kann, daß in spezifischen Bereichen des Beschäftigungssystems der Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften steigt⁴². Die derzeitige Expansion hat vielmehr einen gleichsam „naturwüchsigen“ Charakter und ist darin begründet, daß wegen der technischen, methodischen und theoretischen Probleme, den „Bedarf“ exakt quantitativ und qualitativ zu bestimmen, aufgrund der Nebenfolgen der „Horizontalisierung“ des Bildungssystems als Mittel der „Talentmobilisierung“ und im Zuge verstärkter Statussensibilisierung der Ausbau des Hochschulbereichs sich vor allem an der individuellen Nachfrage nach Studienplätzen orientiert. Verstärkt wird diese Entwicklung noch dadurch, daß Versuche, den Zugang zum Hochschulbereich zu beschränken, ohne das verfassungsmäßig garantierte Zugangsrecht formal zu verletzen, sich in folgender Weise auswirken: Die individuelle Nachfrage steigt eher noch, zumal vergleichbare Ausbildungsgänge für Abiturienten außerhalb des Hochschulbereichs nur in geringem Maße zur Verfügung stehen und die wenigen Berufsmöglichkeiten, die vorhanden sind, bisher wenig „attraktiv“ im Vergleich zu jenen sind, zu denen man aufgrund eines Hochschulabschlusses Zugang finden kann⁴³.

Die Expansion des Hochschulbereichs führt dazu, daß mehr Absolventen als je zuvor die Bildungseinrichtungen mit Zertifikaten verlassen, die die formalen Voraussetzungen für die Zuordnung zu exklusiven und elitären Berufspositionen erfüllen. Als exklusiv und elitär sind diese Berufspositionen insofern zu bezeichnen, als sie nur einen geringen Anteil aller Berufspositionen ausmachen und sich gegenüber den übrigen Berufspositionen dadurch auszeichnen, daß sie aufgrund des unbestimmten Charakters der Leistungsziele des Arbeitshandelns größere Dispositionsspielräume bei der Ausführung der beruflichen Tätigkeiten enthalten, daß sie größere Chancen der Verwendung und der Erhaltung der Qualifikationen implizieren und daß sie vor allem aufgrund ihrer Bedeutung für Expansion und Bestandssicherung des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Systems ihren Positionsinhabern ein vergleichsweise wesentlich größeres Ausmaß an sozialen Gratifikationen und eher Zugang zu sozialer Macht und politischen Herrschaftsbefugnissen verschaffen⁴⁴. Hieraus resultiert auch die Bedeutung von Sozialisationsprozessen und „extrafunktionalen“ Qualifikationen bei der Selektion und Rekrutierung von Arbeitskräften für entsprechende Positionen⁴⁵.

Mit steigenden Absolventenzahlen im Hochschulbereich kumulieren nicht nur die Erwartun-

42 Vgl. zum Beispiel Baethge, M., u.a.: *Produktion und Qualifikation*, a.a.O., S. 61 ff., S. 97 ff. und S. 101 ff. Die Untersuchung zeigt auch, wie Prozesse der Technisierung und Organisierung den Bedarf an qualifizierten und hochqualifizierten Arbeitskräften wiederum einzuschränken vermögen.

43 Vgl. Nuber, C., und Krings, I., a.a.O. Die Untersuchung macht deutlich, daß sich die „Attraktivität“ von Ausbildungsgängen außerhalb des Hochschulbereichs in starkem Maße danach bemißt, welcher Art der berufliche Einsatz ist und welche sozialen Gratifikationen den Individuen zuteil werden.

44 Zur Exklusivität von Positionen, denen Absolventen des Hochschulbereichs zugeordnet werden, vgl. auch Lutz, B., und Krings, I., a.a.O., S. 59.

45 Lutz, B., und Krings, I., a.a.O., S. 57, charakterisieren denn auch den Qualifizierungsprozeß von Absolventen des Hochschulbereichs wie folgt: „Die . . . Bedingungen, Methoden und Inhalte der akademischen Ausbildung erzeugen eine Qualifikation, deren Bedeutung nicht primär auf den vermittelten Fachkenntnissen liegt, sondern auf der Herausbildung von Denkstrukturen, Motivationen, Orientierungen, Einstellungen und Verhaltensweisen . . . Entscheidend . . . ist die Fähigkeit, sich *neue* Fachkenntnisse selbständig aneignen zu können. Zu den ‚Fertigkeiten‘ . . . gehören deshalb neben der Quellenerschließung *Transfertechniken*, die die Anwendung des Gelernten in unbekanntem Situationen ermöglichen, d.h. auf Probleme, deren Lösung nicht im voraus festliegt. Soll ein solcher zu selbständigem, problemlösendem Denken führender Erziehungsprozeß erfolgreich sein, muß er neben der Vermittlung der Transfertechniken als der Methode des Denkens auch *Orientierungen* erzeugen, die zu Selbsttätigkeit und Weiterlernen motivieren.“ Vgl. auch ebenda, S. 58.

gen insgesamt, auch die einzelnen Absolventen werden stärker darauf sensibilisiert⁴⁶, aufgrund dieser Zertifikate diejenigen sozialen Gratifikationen zu erhalten, die den exklusiven und elitären Berufspositionen zugeordnet werden. Die Verstärkung dieser Erwartungen hat mehrere Gründe: Um den Übergang zu weiterführenden Schulen und zur Hochschule zu stimulieren, wurden bislang „bessere“ und vor allem hochqualifizierende Ausbildungen als Mittel des Aufstiegs und der Statusverbesserung propagiert; damit wurde versucht, die Motivation für entsprechende Ausbildungen zu fördern; ein weiterer Grund liegt darin, daß entsprechende Untersuchungen, die den Zusammenhang von Bildungszertifikaten, Berufen und sozialen Gratifikationen im einzelnen belegen und die Ideologie individuellen Aufstiegs allein aufgrund von Arbeitsleistungen und beruflicher Bewährung offenlegen, nicht nur individuelle Erfahrungen bestätigen, sondern Gegenstand öffentlicher Diskussion werden und verstärkt handlungsorientierend wirken.

Die Expansion des Hochschulbereichs impliziert aber auch, daß die veränderte Selektivität im Bildungssystem zu einer spezifischen qualitativen Veränderung des Angebots an hochqualifizierten Arbeitskräften führt: Je mehr Kinder der sozialen Gruppen, die bislang im Bildungssystem diskriminiert wurden, Zugang zu den Bildungseinrichtungen im Hochschulbereich finden, desto weniger kann vorausgesetzt werden, daß die traditionelle Schichthomogenität erhalten bleibt; desto weniger können vorwiegend diejenigen sozialen und politischen Orientierungen, Verhaltensstile und Sozialqualifikationen reproduziert werden, die im Rahmen elitärer „sponsored mobility“ hoch bewertet wurden und an denen sich – neben kognitiven und motivationalen Elementen der Qualifikationen – die im Bildungssystem wirksame Selektion orientierte⁴⁷. Das heißt aber, daß bei „der Rekrutierung von hochqualifizierten Arbeitskräften . . . der Bildungsgang nicht mehr das Vorhandensein der gewünschten Sozialqualifikationen indizieren“⁴⁸ kann.

Spezifische Verhaltensstile, Orientierungen und Sozialfertigkeiten wurden in den sozialen Gruppen, die traditionell das Rekrutierungsfeld insbesondere der Hochschulabsolventen bildeten, bereits während der primären Sozialisation geprägt und dann durch die schichtspezifischen Kontakte, Kommunikations- und Lebensformen neben und im weiterführenden Bildungswesen und im Hochschulbereich verstärkt. Nur im Falle einer aus den traditionellen Rekrutierungsgruppen allein nicht zu befriedigenden Ersatznachfrage für exklusive und elitäre Berufspositionen wurden besonders ausgewählte Mitglieder anderer sozialer Gruppen „nachsozialisiert“. Diese Orientierungen, Verhaltensstile und Sozialfertigkeiten kennzeichnen die Homogenität sozialer Eliten und garantieren Identifikation, Loyalität und Anpassungsbereitschaft bei den Positionsinhabern, die aufgrund der Unbestimmtheit der Leistungsziele ihres Arbeitshandelns und ihrer spezifischen Leistungen für Expansion und Bestandssicherung vor allem der Kontrolle durch verinnerlichte regulative Normen bedürfen, da sich diese Positionen, gemessen an den übrigen Berufspositionen, weitgehend technischer und bürokratischer Kontrolle entziehen⁴⁹. Vermindert sich die schichtspezifische Homogenität, „was zur Folge

46 Wie stark solche Erwartungshaltungen sein können, zeigt Ben-David an der Situation der Akademiker in den zwanziger und dreißiger Jahren in Europa. Die Stärke dieser Erwartungshaltungen wird jedoch auch heute deutlich an der Studienwilligkeit von Abiturienten und an der Leistungskonkurrenz in den Gymnasien um Abiturnoten, die den Zugang zum Hochschulbereich bei verschärftem Numerus clausus sichern. Vgl. Ben-David, J.: „Akademische Berufe und die Professionalisierung“. In: Glass, D. V., und König, R. (Hrsg.): Soziale Schichtung und soziale Mobilität. Köln und Opladen 1965 (Sonderheft 5 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie), S. 104–121, insbesondere S. 107 ff.

47 Vgl. Turner, R. H., a.a.O.

48 Lutz, B., und Krings, I., a.a.O., S. 66.

49 Vgl. Lutz, B., und Krings, I., a.a.O., S. 64: „Um zu garantieren, daß überhaupt eine Leistung erbracht wird und diese Leistung den Betriebszielen dient, ist erforderlich, daß in solche Positionen Personen eingesetzt werden, die sich mit den jeweiligen Betriebszielen identifizieren. Eine solche Identifikation ist nicht zuletzt deshalb notwendig, weil die Positionsinhaber in diesem arbeitsteiligen Prozeß u.a. die Funktion haben, Normen zu setzen und durchzusetzen.“ Vgl. auch Offe, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, a.a.O., S. 21 ff.

hat, daß eine Identifikation mit den Wertvorstellungen und Zielsetzungen der herrschenden Gruppen nicht mehr durch den akademischen Bildungsgang gesichert ist⁵⁰, können normative Innensteuerung und Verhaltenskonformität bei den Absolventen nicht mehr als selbstverständlich vorausgesetzt werden⁵¹.

Die Expansion des Hochschulbereichs macht somit Abstimmungsprobleme in quantitativer und qualitativer Hinsicht erforderlich: quantitativ, weil mehr Absolventen Statuserwartungen artikulieren werden, die sich an den sozialen Gratifikationen orientieren, die bislang hochqualifizierten Arbeitskräften zuteil wurden; qualitativ, falls sich die schichtspezifische Homogenität verändern oder gar auflösen sollte.

Es ist davon auszugehen, daß diese Probleme sich nicht allein und erst aufgrund des „naturwüchsigen“ Charakters der Bildungsexpansion ergeben, wenngleich sie auch durch sie verstärkt werden dürften. Vielmehr kann man annehmen, daß sich solche Abstimmungsprobleme schon immer ergeben haben, wenn das Angebot an und die Nachfrage nach hochqualifizierten Arbeitskräften gewachsen sind. Und wenn unterstellt werden könnte, daß die Ausbildung hochqualifizierter Arbeitskräfte entsprechend den Veränderungen der Arbeitsplatzstruktur und dem aus ihnen resultierenden steigenden Bedarf exakt steuerbar wäre, würde auch dies implizieren, daß die Anzahl an Absolventen wächst, die aufgrund ihrer Bildungszertifikate Ansprüche auf exklusive und elitäre Berufspositionen erheben.

Insofern kann man nicht davon ausgehen, daß die skizzierte Abstimmungsproblematik eine völlig neuartige soziale Situation geschaffen hat. Bedeutsam erscheint jedoch, daß sich die derzeitige Expansion in einem relativ kurzen Zeitraum abspielt und quantitative Ausmaße annimmt, an denen traditionelle Verfahren der Abstimmung scheitern könnten; weiterhin könnte im Verlauf der Expansion des Hochschulbereichs ein beschleunigter Wandel der schichtspezifischen Homogenität bedeutsam werden⁵².

Da bisher keine historischen Untersuchungen durchgeführt wurden, die danach fragten, inwieweit und in welchen Formen Lösungen für die skizzierte Abstimmungsproblematik bei allmählich ansteigenden Absolventenzahlen gefunden wurden, kann im folgenden nicht entschieden werden, inwieweit derzeitige gesellschaftliche Veränderungen als Reaktionen auf völlig neuartige Problemlagen bezeichnet werden müssen. Festzustellen ist jedoch, daß in der öffentlichen Diskussion die Expansion insbesondere deshalb als problematisch angesehen wird, weil sie gegebene Laufbahnregelungen und Regelungen des Zugangs zu bestimmten Berufen in Frage stellt und Neuordnungen zu erfordern scheint⁵³, die in diesem Maße bisher bei Veränderungen im Bildungssystem nicht als vordringlich und notwendig betrachtet wurden. Obgleich die Expansion des Bildungssystems im Rahmen der Konzeptionen „aktiver Bildungspolitik“ vornehmlich als ein Problem der *Bildungsreform* begriffen wurde und von vielen wohl eher auf eine „harmonische“ Abstimmung – vor allem mit dem Beschäftigungssystem – vertraut wurde, zeigen die Abstimmungsprobleme zwischen Bildungssystem und

50 Lutz, B., und Krings, I., a.a.O., S. 66.

51 Auf Veränderungen der Schichthomogenität wies bereits Geiger hin. Vgl. Geiger, T.: „Typologie und Mechanik der gesellschaftlichen Fluktuation“. Diese Arbeit wurde 1952 fertiggestellt und abgedruckt in: Ders.: *Arbeiten zur Soziologie. Methode – Moderne Großgesellschaft – Rechtssoziologie – Ideologiekritik*. Neuwied und Berlin 1962 (Soziologische Texte, Bd. 7), S. 114–150.

52 Mißt man die Veränderungen der schichtspezifischen Homogenität allein an dem Anteil der Arbeiterkinder bei den Studienanfängern, so ist allerdings zu fragen, ob die Steigerung von 8,9 Prozent im Jahre 1967/68 auf 12,5 Prozent im Jahre 1971/72 schon von entscheidender Bedeutung ist, zumal davon ausgegangen werden kann, daß ein Teil von ihnen durch die Selektionsprozesse während des Studiums ausscheiden wird. Die Zahlenangaben sind entnommen: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: *Grunddaten*, a.a.O., S. 24, Tabelle 2.1.5: „Deutsche Studienanfänger nach der beruflichen Stellung des Vaters“.

53 Vgl. die Diskussion um die Veränderung der Laufbahnregelung im öffentlichen Dienst im Zusammenhang mit den Veränderungen des Bildungssystems. Siehe hierzu Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): *Bildungsbericht '70*, a.a.O., S. 71 ff. Vgl. auch Deutscher Bundestag: *Unterrichtung durch die Bundesregierung, betr. Berufs-/Laufbahnreform*. Bonn 1973 (7. Wahlperiode, Drucksache 7/1129, 19. Oktober 1973).

Beschäftigungssystem nun deutlich, daß „aktive Bildungspolitik“ nur als umfassende Gesellschaftspolitik möglich ist, die nicht zuletzt Veränderungen im Beschäftigungssystem impliziert und diese in die Planungen einbeziehen muß.

Hieraus resultieren die Problematisierungen von Form und Folgen der derzeitigen Expansion des Bildungssystems, stehen doch gewichtige Interessen Veränderungen im Beschäftigungssystem entgegen. Aufgrund der hierdurch systematisch beschränkten Einflußmöglichkeiten staatlicher Planung erscheint es deshalb auch wahrscheinlich, daß versucht wird, die Abstimmungsprobleme zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem dadurch zu lösen, daß im Rahmen „neuer Reformkonzepte“ wieder verstärkt nach Niveau differenzierte Bildungsgänge im Bildungssystem eingerichtet werden.

Unter diesem Aspekt wären dann bestimmte Vorschläge noch einmal anders zu betrachten: Sowohl die Einrichtung von Lang- und Kurzstudiengängen im Hochschulbereich als auch die Einrichtung eines durchgängigen Systems der „recurrent education“, ferner Vorschläge zu einer radikalen Trennung von allen zugänglichen „allgemeinen“ Bildungsprozessen und darauf aufbauenden, nach Art und vor allem Niveau differenzierten beruflichen Ausbildungsgängen wären über die jeweils öffentlich propagierten Zielsetzungen hinaus – etwa Herstellung größerer Gleichheit der Bildungschancen, bessere Kompensation von Brüchen individueller Bildungsbiographien usw. – als Vermeidungsstrategien der skizzierten Abstimmungsprobleme zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem interpretierbar.

Ehe wir uns diesem Aspekt gesondert zuwenden⁵⁴, soll jedoch im folgenden versucht werden, die Abstimmungsprobleme zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem präziser zu erfassen; zugleich richtet sich das Erkenntnisinteresse darauf, Prozesse im Beschäftigungssystem zu identifizieren, die sich als Reaktionen auf die Abstimmungsprobleme ausprägen könnten. Sie sind ihrerseits auf ihre Nebenfolgen zu untersuchen.

Eine solche Analyse muß notwendigerweise den Charakter der Formulierung von Annahmen haben, beginnt sich doch die Expansion des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland erst allmählich im Beschäftigungssystem auszuwirken, so daß nur auf der Basis plausibler Argumentationen, einzelner Belege und des Vergleichs von Entwicklungen in anderen Massenbildungssystemen Aussagen möglich sind, die der Überprüfung bedürfen. Die nachfolgenden Ausführungen haben deshalb zunächst vor allem die Funktion, im Sinne einer „theoretischen Orientierung“ dazu beizutragen, „empirische Forschung in eine sinnvolle Richtung zu lenken und die Bildung fruchtbarer Hypothesen anzuregen“⁵⁵.

Unsere generellen Annahmen über die Abstimmungsprobleme zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Hinsichtlich des wachsenden Ungleichgewichts zwischen Stuserwartungen und Positionen, die mit hohen sozialen Gratifikationen ausgestattet sind, könnte mit zwei Reaktionen gerechnet werden: mit einer Nivellierung der Statusdifferenzierung und der Statuspyramide oder mit einer Abweisung der Stuserwartungen und einer Verringerung der Statuschancen für die Absolventen des Hochschulbereichs.

Gegen eine Nivellierung der Statuspyramide gibt es jedoch starke Gegenteilstendenzen, denn um private Verfügungsgewalt – ausgeprägt als das „institutionalisierte Programm der Investitionsentscheidungen“⁵⁶ – zu erhalten und die private Aneignung gesellschaftlich produzierten Mehrwerts abzusichern, richten sich dominante gesellschaftliche Interessen darauf, die differentielle Verteilung von sozioökonomischem Status zu erhalten. Wir gehen deshalb davon aus, daß eine Erweiterung oder ein Abbau exklusiver und elitärer Positionen nur begrenzt stattfinden wird. Deshalb ist eher mit Differenzierungsprozessen sowohl auf Seiten der Berufsposi-

54 Hierauf gehen wir insbesondere in Abschnitt 5.4 am Beispiel von Vorschlägen zur Institutionalisierung eines Systems der „recurrent education“ ein.

55 Kreckel, R., a.a.O., S. 23.

56 Offe, C.: „Spätkapitalismus – Versuch einer Begriffsbestimmung“, a.a.O., S. 8.

tionen als auch auf Seiten der Statuschancen zu rechnen. Das bedeutet aber, daß nur wenige Absolventen des Hochschulbereichs Zugang zu exklusiven und elitären Positionen finden werden, während sich die übrigen Absolventen allenfalls mit einer partiellen Einlösung ihrer Staturerwartungen begnügen müssen.

Die Abweisung der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt, also andauernde Arbeitslosigkeit von Hochschulabsolventen, auf die sich das Schlagwort „akademisches Proletariat“ bezieht, scheint uns nicht wahrscheinlich, solange wirtschaftliches Wachstum realisiert werden kann und die politische Verpflichtung besteht, durch weitgehende Vollbeschäftigung Massenloyalität mit zu sichern⁵⁷. Eine andauernde derartige Abweisung von Hochschulabsolventen in größerem Ausmaß bei gleichzeitiger Bevorzugung der Absolventen anderer Ausbildungsgänge scheint auch deshalb wenig wahrscheinlich, weil hierdurch der gesellschaftliche Begründungszusammenhang von längerer und höherer Ausbildung, besonderen Arbeitsleistungen und entsprechender sozialer Gratifizierung in Frage gestellt werden könnte. Dies schließt allerdings nicht aus, daß Ungleichgewichtigkeiten auf dem Arbeitsmarkt entstehen und hieraus schwerwiegende individuelle Beeinträchtigungen resultieren können, die auch spätere berufliche Karrieren noch beeinflussen⁵⁸.

Unsere These lautet somit: Expandierende Angebote des Hochschulbereichs werden *im Beschäftigungssystem differenziell aufgenommen und verwendet*, wobei wir davon ausgehen, daß die Differenzierung von Tätigkeiten, Berufspositionen und Statuschancen um so stärker sein wird, je mehr Absolventen im Hochschulbereich ausgebildet werden. Das aber würde bedeuten, daß Aufnahme und Verwendung hochqualifizierter Arbeitskräfte sich allenfalls in einem geringen Maße „autonom“, das heißt aufgrund von objektiv gestiegenen qualifikatorischen Anforderungen im Zusammenhang von Veränderungen der Arbeitsplatzstruktur, regeln. Die „Absorptionskapazität“⁵⁹ des Beschäftigungssystems – so unsere These – *regelt sich weitgehend entsprechend den jeweiligen Angeboten des Bildungssystems, wobei die Bedingungen für Aufnahme und Verwendung der Angebote des Bildungssystems durch spezifische Veränderungen der Arbeitsorganisationen geschaffen werden*, die dann auch als Vermeidungsmechanismen zur Korrektur der beschriebenen aus dem Gleichgewicht geratenen Entwicklung des Arbeitsmarktes interpretierbar wären. In welcher Weise sich hierbei die Verwendung der Qualifikationen der Absolventen verändert, wird noch zu prüfen sein.

Aufnahme und Verwendung expandierender Bildungsangebote führen im Beschäftigungssystem neben der Differenzierung der Tätigkeiten und der jeweiligen sozialen Gratifikationen auch zu folgenden Problemen:

1. Die Differenzierungen der Tätigkeiten und der sozialen Gratifikationen müßten so beschaffen sein, daß sie zumindest spezifische Elemente der Erwartungen befriedigen, die im Hinblick auf die Art der Verwendung der Qualifikationen und auf die sozialen Gratifikationen bei hochqualifizierten Arbeitskräften bestehen, denn sonst wären Integrationsprobleme und Legitimationskonflikte zu erwarten. Inwieweit sich im Zusammenhang mit den Differenzierungsprozessen im Beschäftigungssystem neue Legitimationsmuster durchsetzen oder sich die Leistungsideologie zur Rechtfertigung sozialer Ungleichheit immer noch als wirksam erweist, muß offenbleiben⁶⁰. Der Spielraum, Legitimationen sozusagen „administrativ“ herzustellen, scheint allerdings „eng begrenzt, denn das kulturelle System verhält

57 Bisher müssen Behauptungen über die Zunahme akademischer Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik Deutschland zurückgewiesen werden. Vgl. Bundesanstalt für Arbeit: „Muß der ‚Dr. Phil.‘ jetzt Taxifahrer werden? Untersuchung der Bundesanstalt für Arbeit: Keine Angst vor akademischer Arbeitslosigkeit“. In: Analysen, 4. Jg. (1974), H. 3, S. 12–15.

58 Vgl. hierzu zum Beispiel Hartung, D., Nuthmann, R., und Winterhager, W. D., a.a.O.

59 „Absorptionskapazität“ ist ein theoretisches Konstrukt. Zur Einführung dieser Kategorie in die bildungs- und arbeitsökonomische Diskussion vgl. Armbruster, W., Bodenhöfer, H.-J., und Winterhager, W. D., a.a.O. Vgl. hierzu auch Armbruster, W., u.a.: Expansion und Innovation, a.a.O., S. 43 ff., Abschnitt 2.5: „Aufnahme und Verwendung überschüssiger Qualifikationen als Problem der Bildungsforschung“.

60 Vgl. Abschnitt 3.2.2.

sich gegenüber administrativer Kontrolle eigentümlich resistent: es gibt keine *administrative Erzeugung von Sinn*, allenfalls ideologischen Verschleiß von kulturellen Werten. Die Legitimationsbeschaffung ist selbstdestruktiv, sobald der Modus der Beschaffung durchschaut wird.“⁶¹ Insofern werden die Versuche, dieses Problem zu lösen, stets prekär bleiben und möglicherweise Ansätze für soziale Konflikte bieten.

2. Die Zuordnung von Absolventen des Bildungssystems zu den differenzierten Tätigkeiten und Statuschancen setzt Allokationsprozesse voraus, die zugleich als Selektionsprozesse organisiert sein müßten. Unsere Annahme geht dahin, *daß sich im Beschäftigungssystem aufgrund der Abschwächung beziehungsweise Veränderung der Selektionsprozesse im Bildungssystem die Selektivität im Rahmen von Zuordnungs-, das heißt Rekrutierungsprozessen erhöht* und daß damit die durch Angleichung der Qualifikationen im Bildungssystem zunächst gegebenen Möglichkeiten des Staterwerbs wiederum eingeschränkt werden.
3. Damit stellt sich jedoch die Frage, welche Kriterien bei diesen Selektionsprozessen wirksam werden. Geht man davon aus, daß das Bildungssystem bislang die unteren sozialen Schichten diskriminierte und den Selbstrekrutierungsprozeß der höheren sozialen Schichten sicherte, dann scheint die Annahme plausibel, daß sich bei verstärkten Selektionsprozessen im Beschäftigungssystem bestimmte Interessen im Rahmen von Rekrutierungsprozessen durchsetzen werden, die zu einer erneuten Diskriminierung der Absolventen aus Familien der unteren sozialen Schichten führen⁶². Damit blieben die exklusiven und elitären Positionen weiterhin den Mitgliedern der elitären „status groups“ vorbehalten⁶³. Dies müßte aber implizieren, daß *die Selektion im Beschäftigungssystem sich weniger an den nicht mehr „knappen“ kognitiven Leistungen* der Absolventen orientiert und daß während der Selektionsprozesse im Beschäftigungssystem weiterhin diejenigen für höher bewertete Berufspositionen ausgewählt werden, die über *Sozialqualifikationen und Orientierungen* verfügen, die mit den Interessen der bestimmenden „status groups“ kompatibel sind⁶⁴.

3.2.2 Formen stärkerer Differenzierung und intensiverer Selektion im Beschäftigungssystem

Die Annahmen über Formen stärkerer Differenzierung und intensiverer Selektionsprozesse im Beschäftigungssystem richten sich, den generellen Ausführungen in Abschnitt 3.2.1 folgend, zunächst darauf, Prozesse der Differenzierung von Tätigkeiten hochqualifizierter Arbeitskräfte zu identifizieren. Denn Statusdifferenzierung und das jeweilige „Statusbewußtsein hängen zunächst mit der Art der Arbeit und mit der hierdurch gegebenen Position innerhalb der hierarchischen Struktur“⁶⁵ der Arbeitsorganisationen zusammen. Ferner sollen Zuordnungsprozesse von Absolventen und Qualifikationen zu Positionen und Tätigkeiten identifiziert und daraufhin analysiert werden, erstens, inwieweit sie zugleich als Selektionsprozesse

61 Habermas, J.: „Was heißt heute Krise?“, a.a.O., S. 356.

62 Vgl. hierzu insbesondere Bowles, S., und Gintis, H.: *IQ in the U.S. Class Structure*. Cambridge, Mass.: Harvard University 1972 (hektographiertes Manuskript), S. 36 ff.

63 Dies hat Collins, R., a.a.O., mit seinem konflikttheoretischen Ansatz zu bestätigen versucht.

64 Vgl. hierzu auch Kelsall, R. K., Poole, A., und Kuhn, A.: *Graduates: The Sociology of an Elite*. London 1972. Aufgrund einer – allerdings bereits länger zurückliegenden – empirischen Untersuchung (begonnen 1966) über die Berufskarrieren von „graduates“ kommen die Autoren zu dem Schluß, „that important class differences and variations in life chances still exist even after people of diverse social backgrounds have attended similar types of secondary schools and have had similar experiences of higher education“. Ebenda, S. 58. Und sie verweisen darauf, daß „in the actual process of selection (im Beschäftigungssystem – d. Verf.) it seems likely that an applicant who by virtue of his upbringing shares many experiences and attitudes with his prospective employer would appear to that employer to be an attractive candidate“. Ebenda, S. 92.

65 Jaeggi, U., und Wiedemann, H.: *Der Angestellte in der Industriegesellschaft*. Stuttgart, Berlin, Köln und Mainz 1966, S. 26.

organisiert sind, zweitens, welche Kriterien dabei wirksam werden und wie, drittens, die Selektionsprozesse legitimiert werden. Im Zusammenhang dieser Prozesse wird dann abschließend zu erörtern sein, welche Konsequenzen sich hieraus für die Verwendung der im Bildungssystem produzierten Qualifikationen ergeben.

Aus organisationssoziologischen Untersuchungen geht hervor, daß sich die Arbeitsorganisationen aufgrund veränderter externer Anforderungen an die Organisationen und veränderter interner, technisch-organisatorischer Bedingungen im Verlauf der Intensivierung der gesellschaftlichen Produktion wandeln⁶⁶. Dabei läßt sich auch beobachten, daß innerhalb der auch weiterhin hierarchisch differenzierten Funktionsbereiche von Organisationen – Bereiche der Leitung, Planung, Kontrolle und der Ausführung⁶⁷ – und unterhalb der in diesen Bereichen bestehenden Herrschaftspositionen (die im übrigen keineswegs proportional zum Gesamtzuwachs an Arbeitskräften einer Organisation anwachsen) zunehmend mehr Positionen geschaffen werden, für die hochqualifizierte Arbeitskräfte rekrutiert werden. Diese Positionen sollen hier und im folgenden, da ein geeigneter Oberbegriff fehlt, zunächst generell als „Sachbearbeiterpositionen“ bezeichnet werden⁶⁸.

Diese Sachbearbeiterpositionen unterscheiden sich dadurch voneinander, daß sie jeweils unterschiedlichen Funktionsbereichen zugeordnet sind. Obgleich sie keine Positionen sind, die aufgrund ihrer Einordnung in die Organisationshierarchie als Herrschaftspositionen zu bezeichnen wären⁶⁹, erhalten sie jedoch durch ihre Zuordnung zu verschiedenen Funktionsbereichen der Organisationen und zu Positionen der formellen Herrschaftsorganisation einen unterschiedlichen organisatorischen und tätigkeitsspezifischen Status.

Neben der Zuordnung zu unterschiedlichen Funktions- und Tätigkeitsbereichen unterscheiden sich diese Positionen weiterhin danach, wie weit die jeweiligen Arbeitsaufgaben selbst verantwortet werden müssen, wie weit „die Aufgaben genau festgelegt sind . . . oder ob sie nur anhand allgemeiner Richtlinien bestimmt sind“, wie weit der „Grad der erforderlichen bzw. erlaubten Initiative“ definiert ist, wie groß die „Verschiedenheit der einer Position zugeordneten Aufgaben“ ist (Ausmaß repetitiver Arbeit), in welchem Ausmaß Qualifikationen im Rahmen der Arbeitsaufgaben abgerufen und gegebenenfalls neu erworben oder spezifiziert werden müssen, um spezielle Aufgaben lösen zu können, schließlich auch danach, wie stark das Ausmaß der Kooperation mit anderen Arbeitskräften schwankt und das Ausmaß formeller und informeller Informationen und Informationsmöglichkeiten variiert⁷⁰. Dabei unterscheiden sich Sachbearbeiterpositionen hinsichtlich der beschriebenen Kriterien nicht nur in jeweiligen Funktions- und Tätigkeitsbereichen einer Organisation, sondern auch im Zusammenhang ihrer Zuordnung zu unterschiedlichen Funktionsbereichen in Organisationen.

Berufliche Karrieren, formal definiert als Wechsel von Berufspositionen und Tätigkeiten während des Erwerbslebens, vollziehen sich zum einen durch den Wechsel von stärker determinierten zu weniger determinierten Positionen und Tätigkeiten im Funktionsbereich. Sie

66 Vgl. zu Veränderungen der Herrschaftsstruktur vor allem Altmann, N., und Bechtle, G., a.a.O., insbesondere S. 35 ff. und S. 47 ff.

67 Mayntz, R.: Die soziale Organisation des Industriebetriebes. Stuttgart 1966, S. 19 ff.

68 Vgl. hierzu Claessens, D., u.a.: Angestellte und Arbeiter in der Betriebspyramide. Berlin 1965, S. 92 ff. Vgl. auch Jaeggi, U., und Wiedemann, H., a.a.O., S. 20 ff.

69 Die Positionen der formellen Herrschaftsorganisation sind untereinander „vertikal“ differenziert. Im Gegensatz hierzu könnte man die Differenzierungen der Sachbearbeiterpositionen in Hinsicht auf ihre Stellung in der formellen Herrschaftsorganisation als „horizontale Differenzierungen“ bezeichnen.

70 Vgl. Mayntz, R.: Die soziale Organisation des Industriebetriebes, a.a.O., S. 19 ff. Vgl. aber auch Oppelt, C., Schrick, G., und Bremmer, A.: Gelernte Maschinenschlosser im industriellen Produktionsprozeß. Determinanten beruflicher Autonomie an Arbeitsplätzen von Facharbeitern und technischen Angestellten in der Westberliner Industrie. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1972 (Studien und Berichte, Bd. 25), S. 105 ff. In ihren Restriktivitätsanalysen weisen die Autoren darauf hin, daß produktionsnähere Tätigkeiten nicht unbedingt einen höheren Grad an Restriktivität aufweisen.

vollziehen sich aber auch im Wechsel zu Positionen und Tätigkeiten in anderen Funktionsbereichen, wobei sich die zugewiesenen Tätigkeiten hinsichtlich der genannten Merkmalsausprägungen nicht gravierend verändern müssen⁷¹.

Obgleich alle diese Positionen keine formalen Herrschaftspositionen sind, ergeben sich jedoch auch bei ihnen aufgrund voneinander abweichender Tätigkeitsdefinitionen, unterschiedlicher Initiativ- und Dispositionsspielräume, Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten usw. sehr unterschiedliche Möglichkeiten sozialen Einflusses, die als „nichtvertikale“ soziale Machtbeziehungen und Herrschaftschancen interpretiert werden können. Die dabei entstehenden Chancen, das Verhalten von Kollegen und anderen Arbeitskräften kontrollieren zu können, werden dadurch legitimiert, daß sie vermeintlich sachnotwendig bedingt sind⁷². Aufgrund dieser „nichtvertikalen“ Machtbeziehungen und Verhaltenskontrollen vermag sich organisatorische Herrschaft auch ohne größere Ausweitung formaler Herrschaftspositionen unter gewandelten Bedingungen gesellschaftlicher Produktion zu stabilisieren. Denn *funktional* bestimmte Spielräume und „nichtvertikale“ Verhaltenskontrollen wirken integrierend und disziplinierend, ohne daß Herrschaft offen durch die Inhaber formaler Herrschaftspositionen ausgeübt werden muß⁷³.

An diese Differenzierungen der Tätigkeiten ist der jeweilige soziale Status der hochqualifizierten Arbeitskräfte in Organisationen gebunden, damit sind aber auch Art und Chancen ihrer beruflichen Karrieren, ihr sozioökonomischer Status und dessen Entwicklungsmöglichkeiten bestimmt: Die „horizontal“ differenzierten Tätigkeiten bieten unterschiedliche langfristige Einkommenschancen, Chancen der Verwendung, Erhaltung und Erweiterung der Qualifikationen und des sozialen Aufstiegs in Positionen der formalen Herrschaftsorganisation. Hinsichtlich der Entwicklungsmöglichkeiten dieser Positionen und Tätigkeiten bei weiterer Differenzierung scheint es realistisch, davon auszugehen, daß Positionen mit stärker repetitiven und routinisierten Arbeitsaufgaben im Verlauf der weiteren Intensivierung produktionstechnischer und arbeitsorganisatorischer Rationalisierungsmaßnahmen in der Gefahr stehen, noch stärker arbeitsteilig, repetitiv und dequalifizierend organisiert zu werden; ein „mittlerer“ Bereich von Positionen wird, wenngleich ständig bedroht von verstärkter Rationalisierung und Routinisierung, sich wahrscheinlich erhalten können oder neu geschaffen werden; aber nur wenige Positionen werden die Chance exklusiver sozialer Gratifikationen und des Aufstiegs in Positionen der formalen Herrschaftsorganisation bieten.

Bei einer gewissen bürokratischen Angleichung der Einkommen, etwa durch die Einführung des „Senioritätsprinzips“⁷⁴ auch außerhalb der staatlichen Verwaltung, durch Verbesserungen der sozialen Sicherheit aufgrund entsprechender gesetzlicher und organisatorischer Regelungen sowie durch das Prestige des erworbenen Bildungsstatus, scheint eine Angleichung der Lebenschancen der Inhaber solcher Sachbearbeiterpositionen stattzufinden⁷⁵. Diese Anglei-

71 Vgl. hierzu Bosetzky, H.: Grundzüge einer Soziologie der Industrieverwaltung. Möglichkeiten und Grenzen der Betrachtung des industriellen Großbetriebes als bürokratische Organisation. Stuttgart 1970, insbesondere S. 200 ff.: „Grundfragen innerbetrieblicher Mobilität“.

72 Altmann, N., und Bechtle, G., a.a.O., S. 21 f., Anmerkung 11.

73 Vgl. Altmann, N., und Bechtle, G., a.a.O., S. 42 ff., zu Stabilisierungsproblemen etablierter Herrschaft unter gewandelten Bedingungen gesellschaftlicher Produktion. Vgl. auch Irle, M.: Macht und Entscheidungen in Organisationen. Studien gegen das Linie-Stab-Prinzip. Frankfurt a.M. 1971.

74 Vgl. Bahrndt, H. P.: Industriebürokratie. Versuch einer Soziologie des industrialisierten Bürobetriebes und seiner Angestellten. Stuttgart 1958, S. 123 ff. Bahrndt kennzeichnet das Senioritätsprinzip als ein Prinzip, „das die geringen Aufstiegschancen auf einen großen Personenkreis aufteilt (gewissermaßen ‚rationiert‘), so daß relativ viele, wenn auch nur für wenige Jahre, in den Genuß eines angehobenen Postens kommen . . .“

75 Dieser Trend kommt in den auf Selbst- und Fremdeinschätzung beruhenden Schichtungsmodellen zum Ausdruck. Schelsky prägte hierfür den Begriff „nivellierte Mittelstandsgesellschaft“. Vgl. Bolte, K. M., Kappe, D., und Neidhardt, F.: „Soziale Schichtung“. In: Bolte, K. M.: Deutsche Gesellschaft im Wandel. Opladen 1967, S. 284 ff. Vgl. auch Schelsky, H.: „Die Bedeutung des Schichtungsbegriffs für die Analyse der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft“. In: Ders.: Auf der Suche nach Wirklichkeit. Düsseldorf und Köln 1965, S. 331–335.

chung bezieht sich aber vorwiegend auf sekundäre Lebenschancen wie Konsummöglichkeiten, Freizeitverhalten usw. Faktisch eröffnen jedoch die Differenzierungen der Positionen für hochqualifizierte Arbeitskräfte sehr unterschiedliche Realisierungsmöglichkeiten für sozio-ökonomischen Status, wird es nicht, wie die Nivellierungsthese nahelegen scheint, bedeutungslos, welchen Organisationen⁷⁶, Funktionsbereichen und Tätigkeiten Absolventen zugeordnet werden. Die Einrichtung von Scheinkarrieren als „Aufstiegssurrogate“⁷⁷ ist nur allzu deutlicher Beleg dafür, daß in den Organisationen versucht wird, die bestehenden sozialen Unterschiede zu verschleiern.

Solange bei aller Differenzierung der Tätigkeiten nach den angegebenen Kriterien trotzdem auch weiterhin Identifikationsmöglichkeiten mit der Berufsrolle erhalten bleiben, die den Individuen noch einen Schein qualifizierterer Arbeit vermitteln und damit gleichsam zu einer ideologischen Statusdifferenzierung beitragen, könnte die Legitimierung unterschiedlicher Statuschancen im Rahmen der Leistungsideologie wie bisher gelingen. Ob dies jedoch auch bei weiteren Differenzierungen der Tätigkeiten und Statuschancen gelingt, könnte dann fraglich werden, wenn die auszuführenden Tätigkeiten qualitativ, hinsichtlich ihres Restriktivitätsgrades und der Aufstiegs- und Karrierechancen solchen Tätigkeiten angeglichen werden, die bislang von mittleren und unteren Angestellten oder sogar von besonders qualifizierten Arbeitern ausgeführt werden, wie dies bereits in Ansätzen in stark differenzierten Einsatzbereichen von Technikern und Ingenieuren zu beobachten ist⁷⁸. Denn in diesen Bereichen formt sich teilweise bereits heute Widerstand, der sich allerdings oftmals noch darauf richtet, einstmalige Privilegien zurückzuerlangen⁷⁹. Immerhin könnten diese Konflikte Indikatoren für die mit zunehmender Differenzierung und wachsender Organisierung der Tätigkeiten verbundenen Probleme der Statusdifferenzierung und ihrer Legitimierung sein.

Wird aber die Zuordnung zu spezifischen Tätigkeiten und Funktionsbereichen aufgrund der mit ihnen jeweils verbundenen unterschiedlichen Aufstiegs- und Statuschancen bei weiterer Expansion zunehmend bedeutsamer, so stellt sich die Frage, welche Formen und welchen Charakter die Zuordnungsprozesse von Absolventen und Qualifikationen zu Positionen und Tätigkeiten annehmen werden. Die Zuordnung von Absolventen zu Berufspositionen vollzieht sich im Rahmen von Rekrutierungsprozessen, bei denen ganz generell Prozesse der „Außenrekrutierung“ und „Innenrekrutierung“ unterschieden werden müssen. Die Prozesse der *Außenrekrutierung* als Rekrutierung von Arbeitskräften am Arbeitsmarkt sind als Prozesse der Selektion des Angebots an Arbeitskräften angelegt. Dabei spielen zum einen Kriterien eine Rolle, mit deren Hilfe diejenigen ausgewählt werden können, die durch im Bildungssystem demonstrierte Leistungen kognitiver Art erwarten lassen, entsprechende Arbeitsleistungen zu erbringen; zum anderen sind die Prozesse der Außenrekrutierung aber auch darauf gerichtet, diejenigen zu identifizieren, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft und ihrer Sozialqualifikationen am ehesten versprechen, sich den organisatorischen Anforderungen hinsichtlich Identifikation, Leistungsbereitschaft und Loyalität ohne weiteren Sozialisationsaufwand zu unterwerfen.

Unsere Annahme lautet, daß sich bei zunehmendem Angebot an hochqualifizierten Arbeitskräften der Selektionsprozeß immer weniger an kognitiven Leistungen orientieren wird, die durch die Expansion des Bildungssystems ja nicht mehr als „knapp“ gelten können, sondern

76 Aufgrund ihrer unterschiedlichen funktionalen Bedeutung für Expansion und Bestandssicherung differieren auch die Organisationen des Beschäftigungssystems hinsichtlich der von ihnen gewährten Statuschancen.

77 Vgl. Bosetzky, H., a.a.O., S. 217: „Wo man an der Aufstiegshoffnung als Leistungsanreiz festhalten will, aber nicht genügend höhere offene Stellen zur Verfügung hat, ist man gezwungen, künstlich zu differenzieren und Aufstiegssurrogate zu schaffen.“

78 Vgl. hierzu die Untersuchung von Lempert, W., und Thomssen, W.: Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein. Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstellungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale ehemaliger Industriehrlinge. Bd. 1, Stuttgart 1974, siehe insbesondere Kapitel 3.

79 Vgl. Hortleder, G.: „Ingenieure in der Elektroindustrie“. In: Soziale Welt, 21./22. Jg. (1970/71), H. 4, S. 439–455.

daß immer mehr askribierte Merkmale und Sozialfertigkeiten, insbesondere „extrafunktionale“ Qualifikationen in den Selektionsprozessen bewertet und als leitende Auswahlkriterien wirksam werden⁸⁰. Läßt sich doch schon heute zeigen, daß aufgrund eines mehr oder weniger „unconscious bias“ der Rekrutierungsinstanzen insbesondere diejenigen Absolventen für Positionen in Funktionsbereichen der Leitung, Planung und Kontrolle ausgewählt werden, die neben allgemeinen kognitiven Voraussetzungen, beurteilt nach ihren Bildungsleistungen, vor allem ein größeres Maß an Übereinstimmung mit den normativen Anforderungen der Organisationen erwarten lassen⁸¹. Absolventen mit Orientierungen, Verhaltensweisen und Sozialfertigkeiten, die eher den unteren sozialen Schichten angehören, werden – gemessen an den Tätigkeitsmerkmalen – weniger „attraktiven“ Positionen und Funktionsbereichen zugeordnet. Diesen Selektionsprozessen der Außenrekrutierung entsprechend, wird die Zuordnung der Absolventen zu unterschiedlichen Funktionsbereichen und Tätigkeiten vorgenommen, die gleichzeitig Aufstieg und berufliche Karriere beeinflusst.

Bei dem Prozeß der Außenrekrutierung wird insbesondere auf die schichtspezifisch vermittelten „extrafunktionalen“ Qualifikationen der Absolventen besonderes Augenmerk gerichtet, die Kriterien für diese Auswahl sind jedoch nicht standardisiert. Deshalb enthält die Auswahl stets irrationale Momente, wird der Prozeß der Außenrekrutierung für diejenigen Absolventen verlängert, die für Positionen und Karrieren in den Bereichen ausgewählt werden, in denen die generellen organisatorischen Entscheidungen geplant, getroffen und kontrolliert werden. Diese Absolventen werden einem weiteren Selektions- und Zuordnungsverfahren unterworfen, das sich – organisationsintern ohne abschließende Verpflichtung auf spätere Verwendung – über einen längeren Zeitraum hin erstreckt.

In Industrie und Wirtschaft dienen hierzu seit neuerem insbesondere Berufseinführungsprogramme und -prozesse, zu denen nur eine kleine Gruppe von den Absolventen, die sich jeweils auf dem Arbeitsmarkt anbieten, zugelassen wird⁸². Auch hier scheinen über die spätere Zuordnung neben kognitiven Leistungen und Motiven, die im Verlauf von Arbeits- und Bildungsprozessen nachgewiesen werden müssen, insbesondere „extrafunktionale“ Qualifikationen und organisationskonformes Verhalten zu entscheiden.

Die Selektion bei Außenrekrutierung, besonders aber die während der verlängerten Außenrekrutierung im Rahmen von Berufseinführungsprozessen, kann zunächst gegenüber den Absolventen, die sich jeweils anbieten, dadurch gerechtfertigt werden, daß vorgeblich immer nur die „Besten“, nämlich diejenigen ausgewählt werden, die die höchsten Bildungsleistungen nachweisen und sich in entsprechenden Eingangstests der Organisationen bewährt haben. Im Rahmen des Leistungsprinzips und der im Bildungssystem verstärkten Leistungsorientierung der Absolventen kann dies durchaus als „rational“ erscheinen. Dabei bleibt jedoch verdeckt, daß die Bewertung von kognitiven Leistungen und von Leistungsbereitschaft sich noch immer an schichtspezifischen Sozialfertigkeiten⁸³, nicht zuletzt auch an Sprachfertigkeiten orientiert.

Die Prozesse der Außenrekrutierung werden auf allen Ebenen der Organisationen in zunehmendem Maße ergänzt durch Prozesse der *Innenrekrutierung*. Aufgrund der sich

80 Vgl. hierzu Bowles, S., und Gintis, H.: IQ in the U.S. Class Structure, a.a.O., S. 36 ff.; vgl. auch Collins, R., a.a.O., S. 1008: „... social origins have a direct effect on occupational success, even after the completion of education... Case studies show that the operation of ethnic and class standards in employment based not merely on skin color but on name, accent, style of dress, manners, and conversational abilities...“ Vgl. auch hierzu Abschnitt 4.3 der Untersuchung.

81 Vgl. Kelsall, R. K., Poole, A., und Kuhn, A., a.a.O., S. 91 ff.

82 Die Untersuchung von Hartung, D., a.a.O., ist darauf gerichtet, die Allokations- und Selektionsfunktionen entsprechender Prozesse zu analysieren. Vgl. im einzelnen dazu Kapitel 5. Zur verstärkten Selektion bei der Außenrekrutierung im Zusammenhang mit den Veränderungen des Bildungssystems vgl. Reumann, K.: „Die Industrie prüft die Geprüften. Wie in der Praxis Hochschulabsolventen ausgewählt werden“. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 255, 2. November 1972.

83 Vgl. Bowles, S., und Gintis, H.: IQ in the U.S. Class Structure, a.a.O.

wandelnden externen Anforderungen an die Organisationen des Beschäftigungssystems, auf die diese – soweit sie nicht Monopolstellungen haben – bislang durch die bestehende unaufgeklärte Prioritätensetzung allenfalls mittelbaren Einfluß nehmen können, wird es problematisch, Arbeitskräfte unverändert definierten Arbeitsaufgaben und Tätigkeiten durch einmalige und abschließende Rekrutierung am Arbeitsmarkt zuzuordnen. Angesichts von nur schwierig abschätzbaren beziehungsweise steuerbaren Entwicklungen der „Umweltbedingungen“ und der damit einhergehenden internen Veränderungen von Organisationen wird verstärkt versucht, sich eines *disponiblen Arbeitskräftepotentials* durch Rekrutierung am Arbeitsmarkt zu versichern.

Luhmann⁸⁴ kennzeichnet diesen Sachverhalt in anderem Zusammenhang als die Notwendigkeit, dafür zu sorgen, „daß die an Personen gebundenen, als Personen ‚lebenden‘ Entscheidungsprämissen überhaupt vorhanden und verfügbar sind“⁸⁵. Durch einen *kontinuierlichen* Rekrutierungs- und Zuordnungsprozeß *in den Organisationen* muß dann dafür gesorgt werden, daß bei Veränderungen der Produktionsprozesse, der Produktionsprogramme und damit der Arbeitsaufgaben und Tätigkeiten jeweils qualifizierte Arbeitskräfte an die Positionen gelangen, an denen sie jeweils benötigt werden. In dem Maße, in dem die Bedingungen der Produktion und der Erhaltung der Produktionsverhältnisse Umorganisationen und Umdefinitionen von Arbeitsaufgaben und Tätigkeiten erforderlich machen, nimmt deshalb die Tendenz zu, den auf dem Arbeitsmarkt rekrutierten Arbeitskräften bei ihrem Eintritt in die jeweilige Arbeitsorganisation nur noch eine mehr oder weniger „generalisierte Mitgliedsrolle“ zuzuweisen, „die für wechselnde Ausprägungen offen, also inhaltlich relativ unbestimmt bleibt. Wenn eine Person eingestellt worden ist, steht damit noch nicht unbedingt fest, welches Handeln von ihr erwartet wird, in welchen Stellen sie beschäftigt wird, welche Aufgaben ihr übertragen werden.“⁸⁶

Diese Tendenz führt dazu, daß Personalplanung und -politik, die in der traditionellen Organisationslehre wenig Bedeutung hatten⁸⁷, zu betrieblichen Strategien werden, deren Funktion darin besteht, sowohl auf sich wandelnde organisatorische Anforderungen als auch auf Veränderungen des Arbeitsmarktes flexibel zu reagieren⁸⁸. Mit ihrer Hilfe erhöht sich die Reaktionsfähigkeit der Organisationen auf unvorhersehbare Wandlungen externer Anforderungen und Bedingungen; und es erhöht sich zugleich auch die Unabhängigkeit der Organisationen gegenüber im Bildungssystem produzierten Angeboten von Absolventen und deren Erwartungen und Ansprüchen.

Die tendenziell wachsende Bedeutung von Personalpolitik und -planung findet derzeit ihren Ausdruck in der Ausweitung entsprechender Systeme, Funktionsbereiche, Tätigkeiten und Berufspositionen sowohl in den bestehenden Organisationen des Beschäftigungssystems selbst als auch in neuen, von diesen getrennten Organisationen⁸⁹. Sie ist zunächst vor allem im Zusammenhang mit der Intensivierung des Industrialisierungsprozesses, also mit Rationalisierungs- und Modernisierungsprozessen zu sehen; Personalplanung und -politik könnten im Verlauf der Expansion des Bildungssystems aber auch an Bedeutung gewinnen, wenn sich

84 Vgl. hierzu Luhmann, N.: „Reform des öffentlichen Dienstes. Zum Problem ihrer Probleme“. In: Ders.: Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung. Opladen 1971, S. 203–256.

85 Luhmann, N.: „Reform des öffentlichen Dienstes“, a.a.O., S. 210.

86 Luhmann, N.: „Reform des öffentlichen Dienstes“, a.a.O., S. 212.

87 Luhmann, N.: „Reform des öffentlichen Dienstes“, a.a.O., S. 209. Vgl. auch Gaugler, E., und Huber, K.-H.: Analyse des Forschungsstandes auf dem Sektor „Betriebliche Personalplanung“. Regensburg 1971 (hektographiertes Manuskript, Arbeitsunterlage der Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel).

88 Vgl. Altmann, N., und Bechtle, G., a.a.O., S. 54 ff.

89 Siehe zum Beispiel die Zunahme von Personalberatungs- und -rekrutierungsorganisationen.

geplante und kontrollierte Personalstrategien als geeignet erweisen, die Prozesse der Zuordnung von Absolventen zu Positionen als selektive Prozesse der differentiellen Zuweisung von Karrieren und Status in Abstimmung mit jeweiligen institutionellen Erfordernissen durchzuführen und gegenüber den Absolventen zu legitimieren.

Dem kommt entgegen, daß die Absolventen des Bildungssystems zwar immer „berufsfähig“, jedoch nur in gewissem Ausmaß auch „berufsfertig“⁹⁰ sind. Das Bildungssystem produzierte im akademischen Bereich schon immer „entspezialisierte“, nicht unmittelbar auf die spätere Verwertung hin voll funktionalisierte Qualifikationen⁹¹.

Ogleich in Konzeptionen zur Studienreform versucht wird, Ausbildungsgänge des Hochschulbereichs stärker als bisher auf berufliche Praxis hin zu orientieren und damit die „Berufsfertigkeit“ der Absolventen zu erhöhen, ist jedoch von folgendem Zusammenhang auszugehen: Da bei unbestimmtem Arbeitshandeln die Chancen einer Vorgabe fixierter Aufgabeninhalte und der direkten Verhaltenskontrollen sowie die Möglichkeiten unmittelbarer Zurechnung von Leistung eingeschränkt sind⁹² und von hochqualifizierten Arbeitskräften in ihren Berufsrollen insbesondere Strukturierungsleistungen erwartet werden⁹³, können Fertigkeiten, Fähigkeiten, regulative Normen und Orientierungen (als Elemente von Qualifikationen) nicht unmittelbar auf spezielle, in den jeweiligen Einsatzbereichen oder gar Positionen und Tätigkeiten gegebene Arbeitsaufgaben ausgerichtet werden. Dies scheitert auch daran, daß eine solche unmittelbare Ausrichtung der Bildungsprozesse auf je konkrete Tätigkeiten eine Differenzierung des Bildungssystems verlangen würde, die der Differenzierung der beruflichen Tätigkeiten voll entsprechen müßte.

Geht man nun davon aus, daß sich bei weiterer Intensivierung des Industrialisierungsprozesses berufliche Anforderungen beschleunigt verändern werden, ohne daß diese Veränderungen im einzelnen bisher prognostizierbar wären, dann erscheint es rational, Qualifizierungsprozesse von vornherein so generell und tätigkeitsunspezifisch zu strukturieren, daß Absolventen möglichst in einem größeren Bereich von Tätigkeiten eingesetzt werden können und sich zugleich bei Veränderungen als anpassungsfähig erweisen. Diese Forderung gewinnt noch dadurch an Gewicht, daß der Bedarf an Absolventen bestimmter Ausbildungsgänge nicht sicher prognostizierbar ist. Man könnte aber die Ausbildungen von vornherein so gestalten, daß sie für eine Vielzahl von Berufen und Tätigkeiten „passen“.

Becker und Jungblut treffen diesen Sachverhalt mit ihren Ausführungen zur Charakterisierung von Strategien der Produktion langfristiger verwendbarer Qualifikationen, insbesondere im Hochschulbereich: „Qualifikationen dürfen (unter Berücksichtigung der genannten Bedingungen – d. Verf.) nicht ... auf spezifische Verwendungssituationen hin geplant werden, sondern müssen noch nicht definierbaren Situationen Rechnung tragen.“ Das Ziel der Reform besteht dann nicht mehr darin, „quasi-programmierte Fähigkeiten zum Lösen bestimmter Probleme spezifischer Tätigkeitsbereiche“ und „bestimmte Formen operativen Wissens“ einzuüben; vielmehr steht im Mittelpunkt von Reformen der Qualifizierungsprozesse zunehmend

90 Zur Unterscheidung von „Berufsfähigkeit“ und „Berufsfertigkeit“, die sich auf den Sachverhalt der Entspezialisierung und der im Beschäftigungssystem nachfolgenden Konkretisierung und Spezialisierung bezieht, vgl. Spethmann, D.: Anforderungen des modernen Betriebes an die überfachliche Qualifikation des jungen Akademikers. Köln: Bildungsabteilung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände 1969 (Blickpunkt Wirtschaft und Bildung, Reden – Beiträge – Informationen).

91 Vgl. Habermas, J.: „Vom sozialen Wandel akademischer Bildung“. In: Leibfried, S. (Hrsg.): Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule. Köln 1967, S. 10–24. Vgl. auch Goldschmidt, D., a.a.O., S. 15.

92 Vgl. Armbruster, W., u.a.: Expansion und Innovation, a.a.O., S. 126.

93 Vgl. Lutz, B., und Krings, I., a.a.O. Zur Konzeption, qualifikatorische Anforderungen von hochqualifizierten Arbeitskräften (HQA) als Rollenerwartungen und Qualifikationen als Rollenbeziehungswise Verhaltensrepertoires zu begreifen, vgl. Armbruster, W., u.a.: Expansion und Innovation, a.a.O., S. 122 ff. Vgl. auch Kapitel 4 und 5 der vorliegenden Arbeit.

das Interesse, „das Internalisieren von Paradigmen zur Erzeugung operativen Wissens“⁹⁴ anzuleiten und zu gewährleisten⁹⁵.

Obgleich derartige „generelle“ Qualifikationen aufgrund ihrer spezifischen Distanz zu unmittelbarer beruflicher Praxis flexibel eingesetzt werden könnten, wären sie aber – in stärkerem Maße als zuvor – sowohl „defizitär“ als auch „überschießend“⁹⁶. „Defizitär“ sind solche Qualifikationen insofern, als sie zusätzliche Bildungsprozesse während oder außerhalb der Erwerbstätigkeit erfordern, in denen jeweils einsatzspezifische technisch-instrumentelle Fähigkeiten und organisations- und einsatzspezifische Normen und Orientierungen vermittelt werden, die in den vorgängigen Qualifikationsprozessen aufgrund deren Vielfalt und Unterschiedlichkeit nicht berücksichtigt werden können. Außerdem muß durch ein gewisses Maß an Lernchancen, die die Arbeit selbst bietet, die Gesamtqualifikation erhalten werden; ferner müssen Umorientierung und Spezialisierung der Arbeitskräfte bei Wandel von Arbeitsaufgaben und Tätigkeiten sowohl während der Arbeit als auch durch ausgelagerte Lernprozesse vorgenommen werden.

Als „überschießend“ sind diese „generellen“ Qualifikationen insofern zu bezeichnen, als das in ihnen angelegte *Potential* immer nur zu einem Teil in der je spezifischen Tätigkeit genutzt werden kann. Das heißt, diese Qualifikationen repräsentieren zwar nicht einen umfassenden Satz von Fähigkeiten und Fertigkeiten in komprimierter Form, der bei unterschiedlichen Tätigkeiten nach und nach abgerufen wird; vielmehr wären diese Qualifikationen durch generelle kognitive und motivationale Elemente gekennzeichnet, mit deren Hilfe die Strukturierung sich verändernder Anforderungen, die Analyse neuer Probleme und der Erwerb neuer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Orientierungen geleistet werden sollen.

Soweit diese „generellen“, „strategischen“ Qualifikationselemente im Zusammenhang mit Orientierungen und Motiven vermittelbar sind, die zugleich die kritische Reflexion des politischen und ökonomischen Kontextes gegebener Anforderungen und Erwartungen im Beschäftigungssystem fördern, könnte aus diesen „überschießenden“ Qualifikationen im Rahmen spezifisch organisierter Bildungsprozesse ein kritisches Potential von Absolventen beziehungsweise Arbeitskräften erwachsen, die über jeweils gegebene berufliche Anforderungen hinaus eine Umdefinition gesellschaftlicher Ziele im Rahmen neu interpretierter gesellschaftlicher Bedürfnisse anstreben könnten.

Wenn jedoch die Absolventen des Hochschulbereichs aufgrund einer stärkeren Vermittlung „genereller“, „entspezialisierter“ Qualifikationen in den jeweiligen Arbeitsorganisationen erst für einzelne Tätigkeiten spezialisiert und bei sich wandelnden Arbeitsaufgaben gegebenenfalls auch „umspezialisiert“ und veränderten Arbeitsanforderungen angepaßt werden müssen, wird dies dazu führen, daß die innerorganisatorischen Zuordnungsprozesse verstärkt den Charakter von Qualifizierungs- und Sozialisationsprozessen annehmen werden⁹⁷.

Da die Absolventen dann aber aufgrund der „Entspezialisierung“ der Qualifikationen nur noch in geringem Maße über monopolisierbares Spezialwissen verfügen werden, an das sich konkrete berufliche Erwartungen, Statuserwartungen und Sanktionschancen gegenüber Anweisungs- und Kontrollinstanzen der Arbeitsorganisationen knüpfen, könnten die Selektion und die Rechtfertigung von Auswahlentscheidungen an die Bewertung von Leistungen und an in Bildungsprozessen demonstriertes Verhalten geknüpft werden⁹⁸.

94 Becker, E., und Jungblut, G.: Strategien der Bildungsproduktion. Frankfurt a.M. 1972, S. 57 (Hervorhebung durch die Verf.).

95 Zum gegenwärtigen Einsatzspektrum akademischer Qualifikationen vgl. Herrmann, M.: Analyse des akademischen Berufsspektrums. Eine Untersuchung zur Steuerungswirkung des Studiums auf Berufsfelder – nach den Unterlagen der Berufs- und Volkszählung 1961. Weinheim, Berlin und Basel 1971 (Hochschulforschung, Bd. 6).

96 In der Arbeit Armbruster, W., u.a.: Expansion und Innovation, a.a.O., S. 35, hatten wir diesen Sachverhalt als „Qualifikationsparadoxon“ zu kennzeichnen versucht.

97 Vgl. Luhmann, N.: „Reform des öffentlichen Dienstes“, a.a.O., S. 210 f.

Differenzierungen des Angebots an hochqualifizierten Arbeitskräften würden dann in der Weise vonstatten gehen, daß den hochqualifizierten Arbeitskräften beim Eintritt in Arbeitsorganisationen im Vergleich zu Absolventen anderer Ausbildungsgänge ein immer noch hoher Eingangsstatus, gemessen an Einkommen und sozialem Prestige, zugewiesen und damit zunächst ein Teil der Statuserwartungen, die sich an diesen Kriterien orientieren, befriedigt wird. Die Zuweisung weiterer Statuschancen regelt sich im Verlauf der internen Qualifizierungsprozesse, die über die beruflichen Karrieren entscheiden.

Werden aber die Selektionsprozesse vom Bildungssystem in die Spezialisierungsprozesse im Rahmen der Arbeitsorganisationen verlegt⁹⁹, könnte einer an der Nachfrage der Arbeitsorganisationen orientierten „Begabungsmanipulation“¹⁰⁰ von seiten der Absolventen nur wenig entgegengesetzt werden, wenn nicht Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsprozessen auch außerhalb der Arbeitsorganisationen bestehen, in denen diejenigen Qualifikationen vermittelt werden, die faktisch die Selektion in den Arbeitsorganisationen steuern. Solange solche Bildungsprozesse nicht unter öffentlicher Kontrolle institutionalisiert und die Teilnahme an ihnen über formale Versicherungen hinaus nicht tatsächlich vorhanden sind, können die Arbeitsorganisationen zur Abweisung von Kritik an den Auswahlentscheidungen darauf verweisen, daß das individuelle Scheitern auf ungenügende Bildungsleistungen in den innerorganisatorischen Qualifizierungsprozessen zurückzuführen und individuell „verschuldet“ sei. Bei Anerkennung des Leistungsprinzips durch die Betroffenen würde diese Argumentation zur Individualisierung von Konflikten¹⁰¹ beitragen, denn die soziale Funktion der Qualifizierungsprozesse, als Selektionsprozesse zu wirken, würde dann von den Betroffenen selbst im Zusammenhang mit der Notwendigkeit weiterer Qualifizierung als rational gedeutet. Eine solche, von den Betroffenen selbst akzeptierte Deutung trüge aber auch dazu bei, den Zusammenhang von Qualifizierung und Selektion nicht in Frage zu stellen, Konflikte latent zu halten und Anpassung und Bestätigung solcher Prozesse zu bestärken.

3.2.3 Folgeprobleme verstärkter Differenzierungs- und Selektionsprozesse im Beschäftigungssystem

Wie empirische Untersuchungen zur Aufnahme und Verwendung hochqualifizierter Arbeitskräfte bestätigen¹⁰², führt eine vermehrte Beschäftigung von Absolventen des Hochschulbereichs durchaus zu intensiver Nutzung der rekrutierten Qualifikationen und damit auch zu

98 Unsere These ist somit, daß aufgrund der „Entspezialisierung“ sowohl die Ausbildungsentscheidungen als auch die beruflichen Erwartungen und die Statuserwartungen diffuser werden. Denn berufliche Erwartungen können sich dann nur noch auf generelle Berufsbereiche oder Tätigkeitsbereiche beziehen; die Vermittlung spezifischer berufsbezogener Qualifikationen muß auf die Vermittlung mehr oder weniger „typischer“ Anforderungen reduziert werden, wobei die Eingrenzung „typischer“ Anforderungen bei sehr weitgefaßten Berufsbereichen besondere Schwierigkeiten bereitet; die Statuschancen der Absolventen würden aber durch die im Beschäftigungssystem stattfindende Differenzierung von Positionen, Karrieren und Aufstiegsmöglichkeiten weit weniger kalkulierbar. Dies könnte zu einer Verminderung der Statuserwartungen führen, da die erworbenen Zertifikate nur noch eine, wenn auch notwendige Bedingung für die Sicherung von sozialem Status darstellen würden. Möglich ist jedoch auch, daß die Ansprüche und Anstrengungen der Absolventen sich verstärkt darauf richten, diejenigen „Qualitäten“ und Qualifikationen zu erwerben, die Voraussetzung im Selektionsprozeß für Positionen mit höheren Statuschancen zu sein scheinen.

99 Vgl. Koneffke, G., a.a.O., S. 408.

100 Koneffke, G., a.a.O., S. 405: „Begabungsmanipulation ist die politische Konsequenz aus der theoretischen Einsicht, daß Begabung als Resultat der dem Individuum gestellten Aufgaben angesehen werden muß, also gesellschaftlich zustande kommt.“

101 Vgl. Altmann, N., und Bechtle, G., a.a.O., S. 31. Vgl. auch Hack, L., a.a.O.

102 Vgl. etwa, um nur einige Beispiele zu nennen, Kammerer, G., Lutz, B., und Nuber, C.: Ingenieure und technisches Personal im deutschen Maschinenbau. Ein Beitrag zur Analyse und Prognose des Einsatzes von und des Bedarfs an hochqualifizierten Arbeitskräften. München: Institut für sozialwissenschaftliche Forschung 1970. Vgl. auch Matthias, P., a.a.O.; Hartung, D., Nuthmann, R., und Winterhager, W. D., a.a.O.

einer Intensivierung der Produktionsprozesse; in einem gewissen Umfang tragen die rekrutierten Arbeitskräfte auch, soweit ihnen hierfür arbeitsorganisatorisch Handlungsspielräume zugestanden werden, dazu bei, daß weitere Positionen geschaffen werden, für die hochqualifizierte Arbeitskräfte rekrutiert werden, und daß sich die Nachfrage nach entsprechenden Qualifikationen vergrößert. Prozesse dieser Art scheinen sich immer dann auszuprägen, wenn das Innovationspotential der im Bildungssystem vermittelten Qualifikationen in den Arbeitsorganisationen in dem Sinne genutzt wird, daß die Strukturierung der übertragenen Arbeitsaufgaben im Rahmen genereller Arbeitsaufträge in hohem Maße durch die Absolventen selbst vorgenommen werden kann¹⁰³. Insofern kann man nicht von vornherein davon ausgehen, daß vermehrte Beschäftigung von hochqualifizierten Arbeitskräften unmittelbar und in jedem Falle zu unterwertigem Einsatz in dem Sinne führt, daß die vermittelten Qualifikationen nur teilweise oder unangemessen verwertet werden.

Allerdings kann man auch aus solchen empirischen Befunden nicht ableiten, daß vermehrter Einsatz von hochqualifizierten Arbeitskräften immer und durchgängig zu adäquater Verwertung der Qualifikationen führt. Schon heute läßt sich zeigen, daß Arbeitsaufgaben und Tätigkeiten, denen nach ihrem Bildungsstatus hochqualifizierte Arbeitskräfte zugeordnet werden, zunehmend ähnlich definiert werden wie Positionen, denen bisher mittlere und untere Angestellte und qualifizierte Arbeiter zugeordnet werden; dabei wirkt dann oft nur noch der erworbene Bildungsstatus stabilisierend im Sinne einer ideologischen Statusdifferenzierung, die durch die Definition der Tätigkeiten nicht gestützt wird¹⁰⁴.

Aufnahme und Verwendung hochqualifizierter Arbeitskräfte zeigen, daß derzeit eindeutige Aussagen über die Verwendung vermittelter Qualifikationen – schon aufgrund der damit verbundenen methodischen Probleme – kaum möglich sind. Langfristig gesehen scheint es jedoch realistisch zu sein, davon auszugehen, daß derzeit noch gegebene Handlungsspielräume, in denen sich Strukturierungsleistungen entfalten können, verringert werden, daß intensive spezialistische Nutzung vermittelter Qualifikationen, die zu Identifikation mit den Arbeitsaufgaben und zu hoher Leistungsmotivation beitragen können, und die bei solchen Positionen wirksamen professionellen Kontrollen bei einer Vielzahl von Positionen hochqualifizierter Arbeitskräfte eingeschränkt werden. Denn die Funktion solcher Arbeitskräfte ist nicht zuletzt dadurch bestimmt, den Grad der Technisierung und vor allem der Organisierung von Arbeitsprozessen zu erhöhen und damit verstärkter Routine und bürokratischen und/oder technisch vermittelten Kontrollen zu unterwerfen¹⁰⁵, so daß dann folgende Trendaussage in hohem Maße bestätigt werden könnte: „Aus der generellen Vermehrung wissenschaftlich-technischer Arbeit . . . folgt zwar auch eine generelle Vermehrung wissenschaftlich-technischer Arbeitskräfte. Das Niveau ihrer Qualifikation aber, insbesondere was den Grad seiner Wissenschaftlichkeit angeht, unterliegt einer inneren gegensätzlichen Entwicklung. Die anfallenden Arbeiten werden spezialistisch auf verschiedene Arbeitskräfte verteilt . . . So geht zwar von der Tendenz zur Verwissenschaftlichung des unmittelbaren Produktionsprozesses jene zur Entwicklung wissenschaftlicher Qualifikationen aus. Sie verteilt sich aber auf verschiedene Arbeitskräfte. Damit kommt die Verwissenschaftlichung der Arbeit (bei den einzelnen Arbeitskräften – d. Verf.) nur ganz beschränkt zum Tragen.“¹⁰⁶

103 Vgl. Hartung, D., Nuthmann, R., und Winterhager, W. D., a.a.O.

104 Vgl. hierzu Gorz, A.: „Technische Intelligenz und kapitalistische Arbeitsteilung“. In: Vahrenkamp, R. (Hrsg.): Technologie und Kapital. Frankfurt a.M. 1973, S. 94–116. Gorz zitiert hier einen technischen Angestellten, der sich von seinen Arbeitsaufgaben her in keiner Weise mehr von den ihm „unterstellten“ Arbeitern unterscheidet, sich aber aufgrund seines Bildungsstatus, erworben durch qualifiziertere Ausbildung, von ihnen abgehoben fühlt und hieraus seine Identität mit der Arbeitsrolle ableitet. Ebenda, S. 105 ff.

105 Vgl. Lutz, B., und Krings, I., a.a.O.

106 Hund, W. D., u.a.: „Qualifikationsstruktur und wissenschaftlich-technischer Fortschritt“. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 18. Jg. (1972), H. 10, S. 1202 f.

Geht man davon aus, daß mit wachsender „Bestimmtheit“ des Arbeitshandelns auch die Bestimmbarkeit der erforderlichen Qualifikationen erleichtert wird¹⁰⁷, so könnten Prozesse dieser Art dazu führen, daß der Druck auf das Bildungssystem, insbesondere auf den Hochschulbereich, wächst, für Positionen bestimmteren Arbeitshandelns von vornherein konkrete und sehr spezialistische Bildungsgänge zu organisieren. Dieser (erneute) Stratifizierungsprozeß von Qualifikationen im Hochschulbereich mit dem Ziel niveaumäßig differenzierter Ausbildungsgänge könnte dann auch – in Hinsicht auf die jeweiligen Tätigkeiten im Beschäftigungssystem – mit technischen Argumenten gerechtfertigt werden. Erneute Differenzierungen nach dem Niveau des Abschlusses könnten das Beschäftigungssystem von Selektions- und Legitimationsprozessen entlasten. Diese erneute Stratifizierung brauchte dabei nicht einmal das formale Recht auf freie Bildungswahl offen zu verletzen, wenn rationalisiertere Kanalisierungs- und „cooling-out“-Mechanismen der individuellen Nachfrage nach weiterführenden Bildungsgängen wirksam werden sollten¹⁰⁸.

Eine verstärkte Verlagerung von Selektions- und Differenzierungsprozessen wieder in das Bildungssystem, um die Arbeitsorganisationen davon zu entlasten, scheint auch aus folgenden Gründen wahrscheinlich: Die im Hochschulbereich vermittelten Erwartungen zielen ja nicht nur darauf, daß sekundäre Statuserwartungen der Individuen befriedigt werden; sie beziehen sich – wahrscheinlich auch bei wachsender Diffusität und Abstraktheit der beruflichen Erwartungen, etwa aufgrund verstärkter „Entspezialisierung“ der Qualifikationen – immer auch darauf, in den jeweiligen Tätigkeiten Elemente vorzufinden, die die Identifikation mit der Berufsrolle und den jeweiligen Arbeitsaufgaben vermitteln und die Anpassungsbereitschaft an organisatorische Anforderungen und die Loyalität mit den jeweiligen generellen und speziellen Zielsetzungen der Organisationen bestärken. Wenn diese durch spezifische Formen und Inhalte der Qualifizierung angelegten Möglichkeiten der Identifikation wegfallen und durch verstärkte bürokratische und „technische“ Kontrollen substituiert werden, stellt sich die Frage, ob dann die Kontrolle bei „abweichenden“ beruflichen Erwartungen der Absolventen noch mit traditionellen Mechanismen der Herrschaftsorganisation, auch mit „nichtvertikalen“ Verhaltenskontrollen, stabilisiert werden kann.

Man könnte unterstellen, daß man einem derartigen Konfliktpotential dadurch zu begegnen versucht, daß Bildungs- und Ausbildungsprozesse, Bildungs- und Berufserwartungen radikal voneinander getrennt werden. Die Forderung, darauf hinzuwirken, daß Bildungszertifikate als „Werte an sich“ begriffen werden, ohne daß sich weiterhin damit bestimmte Berufs- und Statuserwartungen verbinden sollen¹⁰⁹, geht in diese Richtung. Denn dieser Forderung liegt doch die Annahme zugrunde, daß sich um so weniger spezifische berufliche Erwartungen und Statuserwartungen an Qualifikationen und Bildungszertifikate knüpfen werden, je unspezifischer sie in Hinblick auf spätere berufliche Tätigkeiten und je verbreiteter sie in einer Gesellschaft sind.

In einem Massenbildungssystem, in dem nahezu jeder bestimmte Bildungszertifikate vorweisen kann, die dann aber nur noch den Charakter von „Bildungs“-, aber nicht mehr von Ausbildungszertifikaten tragen, vollzieht sich eine Abwertung dieser Bildungszertifikate, die – Milner folgend – als „status-inflation“¹¹⁰ bezeichnet werden könnte. Denn das „inflation-

107 Vgl. Lutz, B., und Krings, I., a.a.O., S. 35 ff.

108 Die Manpower-Gruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, setzt sich in ihrer gegenwärtigen Projektphase mit dieser Problematik am Beispiel universitärer „short-cycle“-Ausbildungen und Ausbildungen des subuniversitären Niveaus auseinander. Siehe hierzu Hartung, D., Nuthmann, R., und Teichler, U.: Informationen zu weiteren Forschungsvorhaben. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1973 (unveröffentlichtes Manuskript). Vgl. auch Teichler, U.: Kurzstudium in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1973 (unveröffentlichtes Manuskript).

109 Vgl. etwa Schlaffke, W., a.a.O., S. 36, bei dem diese Forderung erhoben wird.

110 Hierauf geht in eindrucklicher Weise in der Analyse der Verhältnisse in den USA ein: Milner, Jr., M.: *The Illusion of Equality. The Effect of Education on Opportunity, Inequality, and Social Conflict*. San Francisco, Washington und London 1972.

nierte“ Bildungszertifikat wird weitgehend bedeutungslos hinsichtlich der Zuordnung zu Berufspositionen und Statuschancen und stellt kaum noch eine notwendige, geschweige denn eine hinreichende Bedingung für den Zugang zu Berufspositionen dar.

Die Tendenz scheint jedoch in Massenbildungssystemen, wie zum Beispiel in den USA, dahin zu gehen, daß immer nur spezifische Bildungszertifikate „inflationiert“ werden, andere dagegen nicht, weil sie – weiterhin durch Selektionsprozesse im Bildungssystem gesichert – nur wenigen zugestanden werden. In dem Maße, in dem einstmals individuell und gesellschaftlich hochbewertete Bildungsabschlüsse allgemein werden, erhöhen sich jeweils die qualifikatorischen Anforderungen für exklusive und elitäre Positionen, ohne daß dies tatsächlich durch objektive Veränderungen im Zusammenhang mit Veränderungen der Arbeitsplatzstruktur gerechtfertigt werden kann¹¹¹. Dadurch scheint sichergestellt werden zu können, daß „neue“, als „höher“ definierte und selektiv organisierte Bildungsgänge im Bildungssystem die Selektion im Beschäftigungssystem vorbereiten, erleichtern, kostenmäßig entlasten und legitimativ absichern. Insofern scheint es realistisch, davon auszugehen, daß zukünftig die Selektion nicht allein im Zusammenhang von Zuordnungsprozessen im Beschäftigungssystem stattfindet, sondern selbst bei einer Expansion des Bildungssystems in Richtung auf ein Massenbildungssystem auch weiterhin, strukturell ausgeprägt in nach Niveau differenzierten Ausbildungsgängen, vorgenommen wird.

Im gegenwärtigen Stadium der Expansion des Hochschulbereichs in der Bundesrepublik Deutschland, die bislang allenfalls von Versuchen, mehr aber von politischen Diskussionen zur statusmäßigen Differenzierung der weiterführenden Bildungsgänge begleitet wird, ohne daß solche Versuche bisher schon voll zum Tragen kämen, stellt sich die von uns beschriebene Abstimmungsproblematik zunächst vor allem für das Beschäftigungssystem. Unsere Annahme geht jedoch dahin: Je stärker sich diese Abstimmungsprobleme ausprägen, desto stärkere Interessen werden sich darauf richten, die Selektion wieder zunehmend ins Bildungssystem zu verlagern¹¹².

In den vorangehenden Kapiteln der Arbeit wurde versucht, generelle Annahmen über die Abstimmungsprobleme zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem zu entwickeln, um hieraus zu begründen, daß mit reformulierten Anforderungen an das Bildungssystem im Sinne verstärkter vorgängiger Differenzierung weiterführender Bildungsgänge zur Vermeidung der gekennzeichneten Abstimmungsprobleme zu rechnen ist. Dennoch scheint uns eine hinreichende Begründung dieser Annahme erst dann zu gelingen, wenn die dargelegte Argumentation durch Analysen gestützt wird, die die Abstimmungsprobleme auf der Ebene der Abstimmung von im Bildungssystem vermittelten Qualifikationen und Rollenrepertoires mit den im Beschäftigungssystem institutionalisierten Qualifikationsanforderungen und Rollenerwartungen zu erfassen versuchen. Mit diesem Aspekt beschäftigen sich die folgenden Kapitel der Untersuchung.

111 Milner, Jr., M., a.a.O. Vgl. auch Berg, I., a.a.O.; Collins, R., a.a.O.

112 Die Einrichtung von „Ausbildungsalternativen“ für Abiturienten, bei denen Zertifikate verliehen werden, die noch nicht einmal mit denen der Fachhochschulen kompatibel sind, sowie die bildungspolitischen Bestrebungen, die Differenzierungen im Hochschulbereich zu erhalten und möglichst noch zu verstärken, scheinen bereits heute diese Entwicklung zu indizieren.

3.3 Überblick zu den Kapiteln 4 und 5 der Untersuchung

In den folgenden Kapiteln wird versucht, die allgemeinen Annahmen über die Entwicklungen im Beschäftigungssystem und im Bildungssystem zu spezifizieren. Dabei werden die Veränderungen der qualifikatorischen Anforderungen und der im Bildungssystem vermittelten Qualifikationen zunächst analytisch als Veränderungen von Rollenanforderungen beruflicher Positionen und als Veränderungen von in Qualifizierungs- und Sozialisationsprozessen vermittelten Rollen- und Verhaltensrepertoires beschrieben und interpretiert. Die Aussagen über Abstimmungs- und Zuordnungsprobleme von Absolventen und Qualifikationen zu Positionen und Tätigkeiten und die Annahmen über verstärkte Differenzierungs-, Selektions- und Legitimationsprobleme im Beschäftigungssystem werden wiederaufgegriffen und mittels dieser Kategorien präzisiert. Im Rahmen dieser Kategorien stellen sich die Abstimmungsprobleme im Beschäftigungssystem und deren Konsequenzen wie folgt dar:

Die zuvor beschriebenen Veränderungen des Beschäftigungssystems äußern sich in den einzelnen Organisationen in Form von veränderten Definitionen der Berufspositionen hochqualifizierter Arbeitskräfte und von Veränderungen der Anforderungen an das Rollen- und Verhaltensrepertoire der Absolventen des Bildungssystems. Dies wird besonders deutlich an in spezifischer Weise indeterminierten Berufspositionen, bei denen Arbeitshandeln auf generalisierter Kompetenz beruht, vor allem aber das Arbeitshandeln zunehmend über „extrafunktionale“ Elemente der Berufsrollen angeleitet, kontrolliert und bewertet wird¹¹³. Zwischen Handeln, Handlungschancen und -formen sowie Kriterien der Bewertung einerseits und „extrafunktionalen“ Elementen andererseits bestand schon immer ein Zusammenhang; dieser wird als Folge der Bildungsexpansion nunmehr transparenter. Für die beschäftigenden Organisationen stellt sich das Problem, wie Verhaltensspielräume und normative Erwartungen, die sich aus der Indeterminiertheit der Positionen und der ihnen korrespondierenden Verhaltensrepertoires der Absolventen des Bildungssystems ergeben, mit den Anforderungen der Organisationen an Kontrolle, mit verstärkter Differenzierung und Organisierung der Tätigkeiten und mit Identifikation und Loyalität hinsichtlich der Ziele der Organisationen kompatibel gemacht werden können. Entsprechend widersprüchlich und ambivalent äußern sich damit auch die jeweiligen Anforderungen an die Qualifikationen der Arbeitskräfte¹¹⁴.

Zugleich können wir von einer Veränderung der Legitimationsbasis betrieblicher Hierarchien ausgehen: Wenn als Folge der Expansion des Bildungssystems im Bereich der weiterführenden und „hoch qualifizierenden“ Bildungseinrichtungen die Selektion verstärkt im Beschäftigungssystem stattfindet und die Rekrutierungsentscheidungen und die Bewertung beruflicher Leistungen stärker und vor allem „offensichtlicher“ als bislang an Indikatoren für das Sozialverhalten und an Normen und Wertvorstellungen festgemacht werden, so hat dies weitreichende Konsequenzen für die Legitimation von Statusdifferenzierungen in den beschäftigenden Organisationen und für Strategien „aktiver Bildungspolitik“.

Die Übereinstimmung mit Normen und das Akzeptieren von Werten, Loyalität, Identifikationsbereitschaft und das Beherrschen von Sozialfertigkeiten lassen sich nicht ohne weiteres mit dem Leistungsprinzip als Legitimationsbasis der Statuszuweisung vereinbaren. Während man der Notwendigkeit, das Problem unterschiedlichen Status im Beschäftigungssystem zu legitimieren, in der Vergangenheit zunächst dadurch ausweichen konnte, daß mit der institutionellen Auslagerung der Qualifikationsprozesse in das Bildungssystem berufliche „Leistungen“ mit Bildungsleistungen gleichgesetzt wurden und unterschiedliche Bildungsleistungen

113 Entsprechende Tendenzen ergeben sich jedoch auch – wenngleich in abgeschwächteren Formen – für stärker determinierte Positionen aus den gestiegenen Anforderungen an Kommunikation und Kooperation selbst bei starker Arbeitsteiligkeit und einem hohen Grad an technisch-organisatorischer Regelung von Arbeitsprozessen.

114 Es bleibt dabei offen, wieweit diese Indeterminiertheit von Anforderungen und die gestiegene Bedeutung von Sozialfertigkeiten Chancen für berufliche Autonomie bieten und wieweit die Möglichkeit besteht, die Verhaltensspielräume zur Anwendung von Vorstellungen und Kenntnissen zu nutzen, die während des Studiums in Orientierung an dort geltende Normen und Wertvorstellungen erworben wurden.

zur Erhaltung und Legitimierung elitärer Strukturen vom Bildungssystem produziert wurden, verstärkt sich nunmehr als Folge der Expansion des Hochschulbereichs der Legitimationsdruck in den Organisationen des Beschäftigungssystems.

Diese akzentuierende Zusammenfassung der bisherigen Ausführungen über die Beziehungen von Bildungssystem und Beschäftigungssystem unter den Aspekten der Statusdistribution und Statuslegitimation weist bereits auf einige curriculare Implikationen der Bildungsexpansion hin.

Unsere Annahme ist hier, daß die bislang diskutierten Probleme der quantitativen Abstimmung, der Bestimmung und Kontrolle von Arbeitshandeln und der Legitimation unterschiedlichen Status Rückwirkungen auf die Qualifizierungs- und Sozialisationsprozesse im Bildungssystem haben, daß aber auch unabhängig von einer Lösung dieser Probleme eingeleitete inhaltliche und didaktische Veränderungen letztlich auf eine Regelung der Systembeziehungen in Richtung auf ein neues Gleichgewicht hinauslaufen. So kann man etwa davon ausgehen, daß der wachsenden Bedeutung und höheren Bewertung „extrafunktionaler“ Elemente von Berufsrollen eine wachsende Bedeutung affektiver und motivationaler Qualifikationselemente im Lernprozeß an den Hochschulen korrespondiert. Die Vermittlung der auf Kommunikation und Interaktion sowie auf Art, Richtung und Intensität der Anwendung von Berufskennnissen zielenden Qualifikationselemente wird zunehmend so organisiert werden – so lautet die These, für die im folgenden Plausibilität und Evidenz gesammelt werden –, daß eine Ablösung von Normen und spezifischen Inhalten weitgehend möglich wird. Diese Ablösung der Lernprozesse von konkreten Zielvorstellungen und einem spezifischen Kontext beruflichen Handelns ist wiederum Voraussetzung einer Entkoppelung von Bildungsprozessen und Stuserwartungen:

Solange im Rahmen der Hochschulausbildung spezifische kognitive und technisch-instrumentelle Kenntnisse und Fertigkeiten mit kommunikativen und affektiven Qualifikationen sowie Normen und Wertvorstellungen als Ergebnis eines vorberuflichen Sozialisationsprozesses verbunden waren, wie etwa idealtypisch bei den „professions“, konstituierten diese spezifische Stuserwartungen und inhaltliche Erwartungen an den Charakter von Berufsarbeit. Die *Reduktion* der an die Ausbildung geknüpften Berufs- und Stuserwartungen erfolgt bei weiterhin anspruchsvollen und langen kognitiven Lernprozessen über eine Instrumentalisierung und Neutralisierung der kommunikativen Qualifikationen. Diese werden von Normen und Werten der Anwendung von Berufswissen und Berufskönnen abgelöst, „verwissenschaftlicht“ und damit bewertbar. Die Selektion im Bildungssystem bezieht sich dann auf Leistungen im sozial-kommunikativen Bereich, die als neutrale „skills“ nicht mehr in direktem und vor allem offensichtlichem Zusammenhang zu Herkunft und askribierten Merkmalen stehen. Eine daran orientierte Differenzierung kann daher in ähnlicher Weise legitimiert werden wie die vorgeblich an kognitiven Fähigkeiten orientierte.

Obwohl als „skills“ vermittelte Sozialfertigkeiten den unmittelbaren Bezug zu Herkunft und askribierten Merkmalen nicht aufweisen und insofern eine rationalere Beurteilung ermöglichen könnten als ein Verfahren, das sich an Indikatoren des allgemeinen Sozialverhaltens orientiert, werden dennoch Differenzierung und Selektion nach Merkmalen der Schichtzugehörigkeit dadurch nicht aufgehoben: Die Fähigkeit, soziale Verhaltensweisen abgelöst von spezifischen Werten und Inhalten als technische Fertigkeiten einzuüben, setzt wiederum ein psychisches und soziales Repertoire voraus, wie es am ehesten in Familien der Mittelschicht entwickelt und stabilisiert wird¹¹⁵. Dabei wird sich nicht allein die Lernleistung im Zusammenhang mit Merkmalen der sozialen Herkunft unterscheiden. Auch die Möglichkeit, instrumentalisierte Sozialfertigkeiten strategisch zu nutzen, sie also zum Beispiel für die Karriereplanung einzusetzen, dürfte mit Merkmalen der Schichtzugehörigkeit korrelieren¹¹⁶.

115 Dazu gehören zum Beispiel Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz und die Fähigkeit zu reflektierter Anpassung – Merkmale eines Rollenrepertoires, die in der empirisch vorfindlichen Ausprägung als Ergebnis typischer Mittelschicht-Sozialisationsprozesse wohl eher angemessenes berufliches Verhalten als aktives Handeln anleiten.

Dies führt uns zu der Annahme, daß die Zuordnung von Absolventen des Bildungssystems zu den Berufspositionen nicht mehr in einem gleichsam „statischen“ Allokationsprozeß stattfindet, für den die Annahmen ökonomischer Arbeitsmarkttheorie Geltung beanspruchen könnten, sondern sich bei weiterer Expansion des Bildungssystems verstärkt über Prozesse zusätzlicher Qualifizierung und Sozialisation im Beschäftigungssystem vollziehen wird.

Daß diese Zuordnungsprozesse nicht nur aufwendig sind, sondern auch spezifische „neue“ Abstimmungsprobleme produzieren, wird an der Thematisierung neuer bildungspolitischer Konzeptionen deutlich, wie sie sich in den Vorschlägen zur Einrichtung von „Systemen permanenter Weiterbildung“, „recurrent education“ usw. niederschlagen. Diese Konzeptionen lassen sich als Vermeidungsstrategien zur Lösung der zu erwartenden Status- und Rekrutierungsprobleme deuten, die sich aus der weiteren Bildungsexpansion und aus der Tendenz zur Entwicklung eines Massenbildungssystems ergeben.

116 Die derzeitige Intensivierung der Lernprozesse hinsichtlich sozial-kommunikativer und affektiver Elemente deutet hierauf bereits hin und kann möglicherweise diese Tendenz langfristig fördern, wenn nicht eine auf kognitiver Ebene verstärkte und auf spezifische Berufsfelder und Tätigkeitsbereiche hin orientierte Curriculumstrategie entgegengesetzt wird.

**4.
Zur Entwicklung
der Berufsanforderungen
an hochqualifizierte Arbeitskräfte**

4.1 Einflüsse von Veränderungen im Beschäftigungssystem auf Positionen und Tätigkeitsanforderungen

Ogleich der Schwerpunkt der folgenden Ausführungen zur Entwicklung der Berufsanforderungen an hochqualifizierte Arbeitskräfte verstärkt auf der „Mikro“-Ebene der Arbeitsorganisationen, einzelner Positionen und Qualifikationen liegt, müssen doch die folgenden Annahmen jeweils im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen gesehen und interpretiert werden. Nur durch diesen Bezug wird der relative Stellenwert einzelner Aussagen deutlich. Das bedeutet aber, daß die Analyse von Veränderungen in so eingegrenzten Einheiten, wie sie einzelne Funktionsbereiche und Berufspositionen darstellen, auf historische Veränderungen und Entwicklungstrends im gesamten Beschäftigungssystem bezogen werden muß.

Wir hatten bereits ausgeführt¹, daß die Intensivierung der Steuerungs- und Kontrollprozesse im politischen und ökonomischen System und die damit einhergehende Intensivierung der gesellschaftlichen Produktion zu einer wachsenden Bedeutung hochqualifizierter Arbeit führen, ferner findet eine Ausweitung von Positionen und Tätigkeiten „sekundärer“ und „tertiärer“ Arbeitsformen insgesamt in den Organisationen aller Bereiche des Beschäftigungssystems und des Dienstleistungssektors statt². Bei der Darstellung der Entwicklung von Berufsanforderungen an hochqualifizierte Arbeitskräfte konzentrieren wir uns vor allem auf die Bedingungen, unter denen „sekundäre“ und „tertiäre“ Arbeitsformen und entsprechende Tätigkeiten und Positionen organisiert und institutionalisiert werden. Diese sind insbesondere unter drei Gesichtspunkten von Interesse: unter dem Aspekt der *Ungewißheit zwischen Aufwand und Ertrag*, dem Aspekt der *Zielbezogenheit und damit der „Konkretheit“* „sekundärer“ und „tertiärer“ Arbeit und dem der *Indeterminiertheit* von Arbeitshandeln in entsprechenden beruflichen Positionen.

Dabei geht es im folgenden nicht um die Überprüfung der These einer generellen Höherqualifizierung der Arbeitskräfte im Verlauf des Industrialisierungsprozesses oder einer wachsenden Polarisierung der Tätigkeitsanforderungen³. In der weiteren Analyse interessiert vielmehr, wieweit sich eine mögliche Flexibilität oder Determiniertheit im Verhältnis von Tätigkeitsanforderungen und Qualifikationen der Arbeitskräfte auch auf die Beziehungen des Bildungssystems zum Beschäftigungssystem auswirkt und auf welche Dimensionen und Elemente der Qualifikationen sich dieses Verhältnis bezieht.

Wir gehen davon aus, daß sich die Flexibilität (oder Inflexibilität) zwischen Tätigkeitsanforderungen und Qualifikationen der Arbeitskräfte weniger von technisch-instrumentellen Elementen der Qualifikationen als vielmehr von regulativen Normen und Sozialfertigkeiten herleitet und daß dementsprechend auch die Beziehungen von Beschäftigungssystem und Bildungssystem weniger auf der Ebene von Qualifikationen im engeren Sinne als von Normen, Sozialverhalten und Staturerwartungen bestimmt werden. Als ein Beleg für diese Hypothese mag

1 Vgl. hierzu Kapitel 2.

2 Über die quantitative Zunahme dieser Arbeitsformen und entsprechender Tätigkeiten und Positionen geben die vorhandenen Statistiken über Veränderung der Quoten der Erwerbstätigen nach Wirtschaftsbereichen, -abteilungen und -sektoren ebenso wie die Informationen über Veränderungen der Berufsstruktur (basierend auf der Berufsklassengliederung) nur grobe Hinweise; in diesen Statistiken wird die für unsere Argumentation wichtige Veränderung der Struktur des Arbeitseinsatzes innerhalb einzelner Organisationen nicht ersichtlich.

Einen Überblick zu den Entwicklungen zwischen 1950 und 1964 – anhand der in der amtlichen Statistik verfügbaren Daten – liefert das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): *Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Datensammlung zum Wandel der Berufe. Teil 12: Zusammenfassende Darstellungen, Schaubilder*. Erlangen 1972. Vgl. auch Baethge, M., u.a.: *Produktion und Qualifikation*, a.a.O.

3 Siehe hierzu die Studie von Baethge, M., u.a.: *Produktion und Qualifikation*, a.a.O.; die Autoren äußern sich zu dem Problem der Höherqualifizierung – obgleich sie einen engefaßten Qualifikationsbegriff und eine entsprechend enge Funktionsbestimmung des Bildungssystems zugrunde legen – vorsichtig und ambivalent. Deutlich wird dies bei den Ausführungen über die Ausweitung des sekundären Sektors gesellschaftlicher Arbeit und die für Tätigkeiten in diesem Bereich insgesamt notwendige zeitliche Verlängerung der Qualifizierung (S. 64) sowie über den notwendigen Zusammenhang von steigender Kapitalintensität und Höherqualifizierung im technischen Bereich (S. 65).

gelten, daß die Kritik von Repräsentanten des Beschäftigungssystems an einer nicht bedarfsorientierten Expansion des weiterführenden Bildungswesens sich in erster Linie an fehlgeleiteten beruflichen (Ziel-)Vorstellungen und illusionären (Status-)Erwartungen festmacht und die Kritik am mangelnden Praxisbezug insofern mehr die Bedenken gegen einen „ungeliebten“ beruflichen Sozialisationsprozeß artikuliert, als daß sie sich tatsächlich gegen eine mangelhafte intellektuelle Schulung und unzureichende fachliche Unterweisung richtet. Dem entspricht auf seiten der Hochschulen und des Staates, daß die inhaltliche Reform – bezogen auf die Struktur der Fachdisziplinen und auf potentielle berufliche Einsatzbereiche – im Gegensatz zu den Proklamationen der Dringlichkeit merkwürdig in Verzug geraten ist.

Bei der Bestimmung der Einflüsse von Veränderungen im Beschäftigungssystem auf Positionen und Tätigkeitsanforderungen hochqualifizierter Arbeitskräfte gehen wir von folgendem aus: Berufspositionen von hochqualifizierten Arbeitskräften können zunächst durch eine Benennung der Kriterien charakterisiert werden, nach denen sie sich von den übrigen Berufspositionen unterscheiden. Greifen wir die üblichen Dimensionen der Beschreibung einer Berufsposition heraus, wie zum Beispiel Einkommen, Arbeitsbedingungen, Prestige, Dispositionsbefugnis beziehungsweise Herrschaft, so können wir davon ausgehen, daß die Positionen von Hochqualifizierten in vergleichbaren Funktionsbereichen auf entsprechenden Skalen jeweils oben liegen. Dies kennzeichnet aber mehr die Muster gesellschaftlicher und organisatorischer Bewertung solcher Positionen, in die die verschiedensten Faktoren einfließen, als das spezifische Charakteristikum hochqualifizierter Arbeit, entsprechenden Arbeitshandelns und der sich darauf richtenden qualifikatorischen Anforderungen.

Ein Rückblick auf die Entwicklung von Berufspositionen hochqualifizierter Arbeitskräfte im Rahmen des Industrialisierungsprozesses kann die Spezifika hochqualifizierter Arbeit verdeutlichen. Ausgehend von der Fragestellung, wie aus den Bedingungen und Zusammenhängen, in denen sich Arbeitshandeln in einzelnen Berufspositionen konkretisiert, Anforderungen an Befähigungen abgeleitet werden können und wie diese schließlich in Qualifikationen als Ziele von Bildungsprozessen übersetzt werden können, versuchen Lutz und Krings – wie bereits erwähnt – ein generelles Kriterium zur Charakterisierung von Arbeitshandeln zu identifizieren und kommen zu dem Schluß, „daß sich jegliche Form von Arbeitshandeln charakterisieren läßt durch eine Größe, die sich als *Bestimmtheit der* vom jeweiligen materiellen und sozialen Kontext gesetzten *Leistungsziele* bezeichnen läßt“⁴.

Für die Bestimmtheit beziehungsweise Unbestimmtheit von Arbeitshandeln sind insbesondere folgende Prozesse von Bedeutung: das Ausmaß der „Prozeßabspaltung“ und der Grad der Technisierung und Organisierung von Arbeit. Für Positionen hochqualifizierter Arbeit sind vor allem Entwicklungen durch Prozeßabspaltungen bedeutsam, da sie zum einen in deren Verlauf erst entstehen und zum anderen bei fortschreitendem produktionstechnischem und arbeitsorganisatorischem Wissen dazu eingerichtet werden, Prozeßabspaltungen zu forcieren und die Produktionsprozesse verstärkt zu technisieren und zu organisieren. Prozeßabspaltung meint, daß der einzelne Arbeitsprozeß durch Abspaltung von Nebenzwecken reduziert wird auf einen einzelnen und klar definierten Zweck. Dies geschieht mit dem Ziel, das Arbeitshandeln mit Hilfe formalisierter und möglichst eindeutig definierter Leistungsziele kontrollieren zu können. Das aber hat folgende Konsequenz: „In dem Maße, in dem technische Mittel zwischen menschliches Arbeitshandeln und das konkrete Produktionsergebnis eingeschaltet sind, können Leistungsziele und Zweck des Produktionsprozesses auseinanderfallen und die Bestimmtheitsgrade beider verschieden sein.“⁵ Verstärkte Prozeßabspaltungen führen dann zum einen dazu, daß Positionen und Tätigkeiten zunehmen, auf denen Arbeitshandeln im Zusammenhang mit Technisierung und Organisierung immer bestimmter wird. Zum anderen aber entstehen dabei *zugleich* Arbeitsprozesse, die nun nicht mehr in einem direkten zeitlichen und sachlichen Zusammenhang zum Endprodukt stehen und in denen sich

4 Lutz, B., und Krings, I., a.a.O., S. 4 (Hervorhebung im Original).

5 Lutz, B., und Krings, I., a.a.O., S. 22.

die unbestimmten, formalisierten Kontrollen nicht unmittelbar zugänglicher Arbeitsanforderungen gleichsam bündeln⁶. Allerdings bleiben auch diese Produktionsprozesse und die ihnen zugeordneten Tätigkeiten und Positionen im Verlauf der Intensivierung des Industrialisierungsprozesses auf die Dauer von Technisierung und Organisation nicht unberührt; vielmehr werden sie – der „Logik“ der industriellen Rationalisierung folgend – ihrerseits fortlaufend in der Weise umorganisiert, daß die unbestimmten Elemente wiederum ausgelagert und somit auch diese Positionen und Tätigkeiten hinsichtlich des Arbeitshandelns zu bestimmten werden⁷.

Wenn die empirische Feststellung dieser Form der Reorganisation von Arbeitsprozessen als Beleg für die Tendenz der Polarisierung von Arbeitsqualifikationen angeführt wird, so liegt dies daran, daß sich die Daten aus industriesoziologischen Untersuchungen in der Regel nur auf den Zusammenhang zwischen der Organisation eines Produktionsprozesses und den Qualifikationsanforderungen konzentrieren, Informationen über Konsequenzen für das gesamte Unternehmen, andere Unternehmen und Branchen oder gar andere Bereiche gesellschaftlicher Arbeit nicht vorliegen⁸.

Es ist allerdings zu fragen, ob es nicht auch Faktoren gibt, die den Prozeß der Auslagerung unbestimmter Elemente von Arbeitshandeln begrenzen. Möglicherweise findet dieser Prozeß eine Begrenzung durch Entwicklungen, wie sie durch das Bildungssystem eingeleitet und verstärkt werden. Wenn man davon ausgeht, daß Formen der Arbeitsorganisation und damit die Qualifikationsanforderungen nicht unmittelbar aus den technischen Erfordernissen von Produktionsprozessen abgeleitet werden können⁹ und auch die Orientierung an Effizienzsteigerung zur Profitmaximierung hinter das Interesse an Stabilisierung betrieblicher Hierarchien zur Sicherung des Herrschaftsgefüges zurücktritt, so kann es unter diesem letzten Gesichtspunkt naheliegen, die Formen der Verwertung von Arbeitskraft den durch das Bildungssystem angelegten Normen und Erwartungen anzupassen¹⁰. Daß eine solche Einschätzung nicht völlig illusionär ist und sich in den Gegebenheiten der Arbeitsorganisation und deren Interpretation durch die Arbeitskräfte auch bei der derzeitigen Form von Qualifizierungsprozessen andeutet, wird neuerdings häufiger diskutiert¹¹.

6 Beispiele dafür finden sich bei der Entwicklung der Qualifikationsanforderungen für Operatoren, Programmierer und Systemanalytiker beim Übergang von einer Computer-Generation zur nächsten wie auch bei dem Verhältnis der Qualifikationsanforderungen in den Bereichen Konstruktion, Entwicklung und Forschung – hier besonders eindrucksvoll in Großlabors der chemischen Industrie, in der sich Forschung als rudimentär „kreativer“, nicht in allen Schritten kalkulierbarer Prozeß auf immer weniger Personen konzentriert.

7 Lutz, B., und Krings, I., a.a.O., S. 21. Auf den fortlaufenden Prozeß der Aufspaltung des Arbeitshandelns in regelmäßiges und unregelmäßiges, in dispositives und repetitives usw., der seinen Ausgang im übrigen schon bei den einfachsten Formen der Arbeitsteilung genommen hat, wie sie die Manufaktur kennzeichneten, geht auch ein: Autorenkollektiv am Institut für Soziologie der Freien Universität Berlin: Klassenlage und Bewußtseinsformen technisch-wissenschaftlicher Lohnarbeiter. Frankfurt a.M. 1973; die Autoren räumen ein, daß Mechanisierung und Verwissenschaftlichung der Produktionsprozesse zugleich Höherqualifizierungen wie auch Entqualifizierungen nach sich ziehen. Ebenda, insbesondere S. 231 f.

8 Vgl. dazu die Untersuchung von Limon, D. L.: „Veränderung der beruflichen Anforderungen der Automobilarbeiter“. In: Automation, Risiko und Chance. Bd. 2: Beiträge zur zweiten internationalen Arbeitstagung der Industriegewerkschaft Metall für die Bundesrepublik Deutschland über Rationalisierung, Automatisierung und technischen Fortschritt, 16. bis 19. März 1965 in Oberhausen. Frankfurt a.M. 1965, S. 587–642. Die Befunde dieser Untersuchung tauchen in nahezu allen industriesoziologischen Materialien in unterschiedlicher Akzentuierung als Beleg der Polarisierungsthese wieder auf.

9 Dies ist eine der zentralen Annahmen der Untersuchung von Baethge, M., u.a.: Produktion und Qualifikation, a.a.O.

10 Dies wirft freilich sofort die Frage danach auf, wieweit Entwicklungen im Bildungssystem sich aus anderen Zielsetzungen ableiten lassen, als aus denjenigen des privatwirtschaftlichen Produktionsbereiches. Vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 2; ferner Baethge, M.: „Abschied von Reformillusionen“, a.a.O.

11 Siehe hierzu insbesondere Gorz, A.: „Technische Intelligenz und kapitalistische Arbeitsteilung“, a.a.O.; vgl. auch Institut für marxistische Studien und Forschungen (Hrsg.): „Wissenschaftlich-technische Intelligenz und Angestellte im Spätkapitalismus“. In: Marxismus Digest, Bd. 13 (1971), H. 1, mit einer umfangreichen Bibliographie zu diesem Komplex.

Neben dieser gewissermaßen „externen“ Begrenzung weiterer Prozeßabspaltung wirken als „interne“ Begrenzung der materielle Aufwand für technische oder formale und bürokratische Kontrollen sowie die damit einhergehende Inflexibilität von Produktionsprozessen¹².

Als Spezifikum hochqualifizierter Arbeit haben wir die relative Indeterminiertheit der Arbeitsaufgaben in Positionen des Bereichs „sekundärer“ und „tertiärer“ Arbeit bezeichnet. Diese äußert sich in begrenzten formalisierten Anweisungs- und Kontrollmöglichkeiten, ferner darin, daß weder die „technischen“ Gegebenheiten des Produktionsprozesses selbst noch die Beschaffenheit des Endprodukts oder die Erfordernisse des „Marktes“ unmittelbar die Kriterien für eine Bestimmung von Arbeitshandeln liefern. Soweit die Bestimmung von Arbeitshandeln verstärkt auf innerbetriebliche Entscheidungen zurückgeht und von diesen her begründet werden muß, das geförderte Arbeitshandeln also Kenntnis und Akzeptieren der Entscheidungen und Zielsetzungen voraussetzt, ist entsprechende Arbeit aber auch zugleich *zielbezogen, konkret*. Die Kennzeichnung von hochqualifizierter Arbeit mit relativ indeterminiertem Arbeitshandeln als „konkrete“ und „zielbezogene“ Arbeit verlangt einige Erläuterungen, zumal die im folgenden von Offe¹³ übernommene Terminologie Anlaß zu Mißverständnissen gibt: Der Begriff „konkreter“ Arbeit ist der politischen Ökonomie entlehnt; auf der Ebene von Berufsrollen und Arbeitshandeln finden die Begriffe „konkret“ beziehungsweise „abstrakt“ aber üblicherweise im genau entgegengesetzten Sinn Verwendung.

Die Aussage, daß „sekundäre“ und „tertiäre“ Arbeitsformen zugleich indeterminierte Formen des Arbeitshandelns und Formen „konkreter“ und „zielbezogener“ Arbeit darstellen, kann an den Bedingungen der Organisation von Arbeit im Bereich der politischen Administration (etwa dem öffentlichen Dienstleistungsbereich, dem Bereich der „klassischen“ Verwaltung usw.) erläutert werden. Arbeit ist in diesen Bereichen dadurch charakterisiert, daß die Bedingungen der Organisation von Arbeit und der Verfügung über die Arbeitskraft kaum nach dem Kriterium der Erzeugung und Realisierung von Mehrwert gesteuert werden¹⁴.

Während diese Charakterisierung von „konkreter“ Arbeit und deren Institutionalisierung in Berufsrollen am Beispiel der Entwicklung im „öffentlichen Bereich“ – hier insbesondere der politischen Administration im engeren Sinne – vorgenommen wurde, gelten die daran geknüpften Aussagen über Arbeitshandeln, das heißt Handlungschancen, Restriktionen und Kontrollen sowie deren Legitimationsmuster, nach Offe auch für andere Bereiche gesellschaftlicher Arbeit, bis hin zum direkt privatwirtschaftlich verfaßten Bereich. Der Grund dafür, „daß der Umfang dieser in Angestellten- und Beamtenfunktionen ausgeübten Arbeit (ganz generell – d. Verf.) zunimmt, liegt in der Notwendigkeit, die Kapitalbewegung in all ihren Phasen zum Gegenstand leitender, verwaltender, verteiler, planender usw. Tätigkeit zu machen. Nicht mehr nur die ‚Rahmenbedingungen‘ der privatwirtschaftlichen Produktion (also Rechtswesen, Geld- und Steuersystem, Polizei usw.), sondern tendenziell jedes Element

12 Es wird damit unterstellt, daß die Reduktion von qualifizierter Arbeit auf einfache Arbeit nicht ohne weiteres schlüssig entsprechend dem Wertgesetz interpretiert werden kann, wie es die Analyse von Altwater nahelegt. Vgl. Altwater, E.: „Qualifikation der Arbeitskraft und Kompliziertheit der Arbeit. Bemerkungen zum Reduktionsproblem“. In: Ders. und Huisken, F. (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971, S. 253–302. Weder kann man davon ausgehen, daß „die Qualifikationsprozesse . . . nur die *abhängige* Variable“ (ebenda, S. 262) sind, noch kann man davon ausgehen, daß die Reduktion auf einfache Arbeit die Verfügbarkeit und Kontrolle von Arbeitskraft unter allen Bedingungen notwendig erhöht.

13 Offe, C.: „Tauschverhältnis und politische Steuerung“, a.a.O.

14 Offe, C.: „Tauschverhältnis und politische Steuerung“, a.a.O., S. 31: „Diese Arbeitskraft ist konkret, nicht abstrakt – sie ist keine Ware, und sie erzeugt keine Waren. Die Anwendung dieser Arbeitskraft ist vielmehr durch ihr konkretes Resultat gesteuert; sie wird um ihres Gebrauchswerts willen und wegen des Gebrauchswerts ihrer Leistungen eingesetzt, und nicht, wie bei der abstrakten Arbeit, wegen ihres Tauscherts, dem der Gebrauchswert nur als sekundäre Bestimmung anhaftet . . . Mit dieser Bestimmung konkreter Arbeit ist es durchaus vereinbar, daß im Verlauf des kapitalistischen Industrialisierungsprozesses zunehmend konkrete, nur auf den Gebrauchswert abzielende Arbeitsfunktionen aufkommen, die den Sinn haben, die Produktivität (das heißt Mehrwert-Ergiebigkeit) anderer, nämlich tauschwertbezogener Arbeitskräfte, zu erhöhen.“

des Produktionsprozesses bedarf der Vermittlung durch bürokratische Arbeit.“¹⁵ Die Vermittlung durch „bürokratische Arbeit“ geschieht jedoch nicht allein über externe, dem Produktionsprozeß vor- oder nachgelagerte Organisationen, sie wird trotz der Tendenz zur Auslagerung, die sich als überproportionales Wachstum des Dienstleistungsbereichs äußert¹⁶, in wachsendem Maß auch bestimmend für die interne Organisation von Arbeit in den produzierenden Einheiten selbst. Dem Erscheinungsbild nach „konkrete“ Formen von Arbeit treten dabei zunehmend auch in der privaten Wirtschaft auf; sie verlangen andere Formen der Organisation, der Zielbestimmung, der Legitimation von Anforderungen und der Kontrolle des Arbeitsverhaltens: „... bei der Arbeit von Angestellten und Beamten geht es um Entscheidungen und Handlungen, die nicht mehr – wie dies etwa noch beim Meister in der Industrie der Fall ist – direkt deduzierbar sind aus dem Kriterium ihrer Verwertungsrelevanz, sondern die vom Test des Marktes, von der Bestätigung oder Zurückweisung durch Wertresultate zunehmend emanzipiert sind.“¹⁷

Da diese Form von Arbeit sich in allen Organisationen des Beschäftigungssystems ausbreitet, ergibt sich das Problem, wie eine an sich gebrauchswertorientierte Form von Arbeit vor allem im tauschwertorientierten Bereich des Beschäftigungssystems organisiert und – wie es Offe formuliert – eine „systemfremde Form daran gehindert werden kann, zum Vehikel systemfremder Inhalte zu werden“¹⁸. Damit stellt sich die Frage, wie die mit dieser Form gesellschaftlicher Arbeit verbundenen Kontroll- und Legitimationsprobleme gelöst werden und welche qualifikatorischen Anforderungen sich nicht zuletzt hieraus ergeben.

Die spezifischen Bedingungen der Organisation indeterminierten Arbeitshandelns ergeben sich aus der doppelten Funktion entsprechender Positionen: Wandel im Verlauf des Industrialisierungsprozesses zu sichern, das heißt, ihn zu initiieren oder doch aktiv zu tragen und zugleich das System betrieblicher Herrschaft zu stabilisieren¹⁹. Die bekannten Formen der Organisation hochqualifizierter Arbeit stellen die Koinzidenz dieser Funktionen jedoch nicht von vornherein sicher – jedenfalls nicht allein auf der Ebene technischer und formal-organisatorischer Regelungen. Dies hängt damit zusammen, daß die Schwierigkeiten formalisierter und zugleich funktionaler Kontrollen sowie die vom Charakter der Aufgaben her strukturell notwendigen größeren Verhaltensspielräume bessere Möglichkeiten bieten, in Bildungsprozessen erworbene Qualifikationen beruflich umzusetzen. Verhaltensspielräume werden daher gerade in diesem Bereich indeterminierten Arbeitshandelns durch andere Formen der Verhaltenskontrollen begrenzt werden. Auf die strukturellen Begründungen dieser Verhaltensspielräume und den daraus resultierenden Charakter von Kontrollen soll im folgenden eingegangen werden. Dabei beziehen wir uns auf die Konsequenzen der „Prozeßabspaltung“ für die Möglichkeiten von Anweisung und Kontrolle in der betrieblichen Hierarchie.

Die Ausdifferenzierung von Positionen mit eher unbestimmtem Arbeitshandeln erfolgt in der Regel im Rahmen einer Hierarchisierung der Teilaufgaben: Die durch verschiedene Tätigkeiten und Funktionen definierten Positionen haben unterschiedliche Bedeutung für die Realisie-

15 Offe, C.: „Tauschverhältnis und politische Steuerung“, a.a.O., S. 49. Hier wäre allerdings zu fragen, ob der Schluß von Funktionen (im Produktionsprozeß, in der Distribution...) auf Berufsrollen mit spezifischen Anforderungen an Arbeitshandeln tatsächlich zwingend ist. Lassen sich Berufsrollen nicht auch anders organisieren, um ein und dieselbe Funktion zu erfüllen?

16 Diese Tendenz zur Auslagerung gilt zunächst für „produktionsorientierte Dienstleistungen“ (Kreditwesen, Versicherungsgewerbe, Wirtschaftsberatung, Werbung usw.), dann aber auch für „Versorgungsdienstleistungen“ (Wissenschaft, Bildung, Gesundheitswesen usw.) und den öffentlichen Dienst im engeren Sinne.

17 Offe, C.: „Tauschverhältnis und politische Steuerung“, a.a.O., S. 48. Vgl. dazu auch ders.: „The Abolition of Market Control and the Problem of Legitimacy“. In: Kapitalistate, 1. Jg. (1973), H. 1, S. 109–116.

18 Offe, C.: „Tauschverhältnis und politische Steuerung“, a.a.O., S. 48.

19 Lutz, B., und Krings, I., a.a.O., S. 21; die Autoren meinen dasselbe, wenn sie eine Funktion indeterminierter Positionen gerade darin sehen, „... die Bestimmtheit des Zweckes primärer... Produktionsprozesse zu erhöhen“. Und das heißt: ihn von allen Unregelmäßigkeiten und immanenten Veränderungen zu bereinigen.

zung des Organisationsziels und stehen in unterschiedlich engem Zusammenhang mit diesem; sie erhalten dadurch unterschiedlichen organisatorischen Status und erbringen unterschiedliche soziale Gratifikationen. Typisches Merkmal von Arbeit in großen Organisationen ist es, daß skalare und funktionale Differenzierung auseinanderfallen; im Gegensatz zu vorindustriellen Formen der Arbeitsorganisation befinden sich das hierarchische Statussystem und das technisch-funktionale System nicht mehr in Deckung. Offe beschreibt dies zum einen mit dem Begriff der „aufgabenkontinuierlichen Statusorganisation“, in der funktionale und skalare Differenzierung übereinstimmen, wie etwa bei der Organisation des traditionellen Handwerksbetriebs²⁰, und zum anderen mit dem Begriff der „aufgabendiskontinuierlichen Statusorganisation“, die diese Bedingungen nicht erfüllt und für Großorganisationen kennzeichnend ist²¹.

Im „kontinuierlichen Typus“ der Statusorganisation ist das Verhältnis der von oben nach unten – entsprechend dem Kriterium der Anordnungsbefugnis – gestuften Positionen so beschaffen, daß es einen breiten Bereich technischer Verfahrensregeln gibt, deren Einhaltung von allen Positionsinhabern auf allen Stufen gefordert wird. Die Positionsinhaber unterscheiden sich lediglich im Umfang ihres Könnens, Wissens und ihrer Erfahrung. Alle Regeln, die zur Erfüllung von Aufgaben einer Position auf unterer Stufe erforderlich sind, gehen in die Definition von Positionen der nächsthöheren Ebene ein. Daraus ergibt sich im Regelfall auch die sachliche Kompetenz für Anweisung und Kontrolle von Leistungen: eine Beurteilung von Spielräumen, die für die Erfüllung von Aufgaben notwendig oder störend sein könnten, ist direkt möglich. Dagegen ist das Verhältnis zwischen hierarchisch angeordneten Positionen beim „aufgabendiskontinuierlichen“ Typus, der in industriellen Gesellschaften dominiert, so beschaffen, daß die Beherrschung technischer Regeln der untergeordneten Positionen nicht wesentlicher Bestandteil der übergeordneten Position ist. Die Anforderungen von Positionen auf verschiedenen Ebenen liegen in verschiedenen Dimensionen; Arbeitshandeln orientiert sich an unterschiedlichen Standards und Teilzielen. Entstehen hierdurch Kommunikations- und Interaktionshemmnisse, so müssen diese durch spezifische Vermittlungspositionen oder aber durch die Betonung von solchen Anforderungselementen der Positionen ausgeglichen werden, die einen „gemeinsamen Nenner“ der Verständigung darstellen²².

Zum Verständnis des letztgenannten Typus von Arbeitsorganisation unter dem Gesichtspunkt der Kontrolle und des Grades an möglicher Determinierung des Arbeitshandelns ist es wichtig, sich zu vergegenwärtigen, daß heterogene Arbeitsfunktionen in der Regel in eine vertikale Rangfolge gebracht werden, wobei sich im Verhältnis zwischen „oben“ und „unten“ ein Bereich von Entscheidungen bei der unteren Position ergibt, der von „oben“ nicht voll durch Anweisung und Kontrollen abgedeckt ist und daher potentiell der Verfügung der Arbeitenden offensteht. Das damit für große Organisationen symptomatische „Kontroll- und Integrationsdefizit“ führt zur Ausweitung komplementärer Funktionen und zur Einrichtung spezifischer Berufsrollen. Dies trägt zum überproportionalen Anwachsen von Positionen im Bereich „sekundärer“ und „tertiärer“ Formen von Arbeit bei. Ihre Organisationsformen wiederum sind geprägt durch weitere Prozeßabspaltung²³, durch Routinisierung, Verhaltensspezifizierung und Beschränkung der Funktionsbereiche, wie etwa im bürokratischen Modell, oder aber durch Organisationsformen, die stärker auf normativen Kontrollen als auf Formen der Selbstkontrolle basieren, wie etwa im professionellen Organisationsmuster. Für dieses ist charakteristisch, daß in der Ausbildung und in betrieblichen Sozialisationsprozessen inter-

20 Ein anschauliches Beispiel für entsprechende Organisationsformen von Arbeit findet sich bei Bahrtdt, H. P., a.a.O., S. 43.

21 Siehe zum folgenden Offe, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, a.a.O., S. 23 ff.

22 In dieser Entwicklung zusätzlicher indeterminierter Positionen – über das Maß hinaus, das sich durch einfache Zerlegung der Funktionen ergibt – liegt ein weiteres Element der Begrenzung des Mechanismus der Prozeßabspaltung. – In der Notwendigkeit, einen „gemeinsamen Nenner“ der Interaktion auch unter den Bedingungen der Prozeßabspaltung zu gewährleisten, liegt ein wesentliches Element zur Bestimmung von Qualifikationsanforderungen, die damit notwendig über definiertes Arbeitshandeln hinausgehen müssen.

nalisierte Verhaltensstandards zur Reinterpretation von aktuellen Anforderungen auf übergeordnete Ziele hin und zur Deutung unbestimmter Erwartungen vorausgesetzt werden.

Hochqualifizierte Ausbildungen wiederum bereiten – zumindest dem Anspruch nach – auf indeterminiertes Arbeitshandeln vor. Ziel von Bildungsprozessen müßte es aber insgesamt sein – wenn „aktive Bildungspolitik“ überhaupt mit inhaltlichen Konsequenzen im Beschäftigungssystem rechnet –, durch Form, Inhalte und Zielrichtung von Qualifizierung und Sozialisation einer weiteren Determinierung von Arbeitshandeln entgegenzuwirken.

Die der diskutierten Arbeit von Lutz und Krings zugrunde liegenden Aussagen über den empirischen Zusammenhang zwischen indeterminiertem Arbeitshandeln und dem Bedarf an generalisierter – bis hin zu akademischer – Ausbildung einerseits und den Zusammenhang zwischen determiniertem Arbeitshandeln und dem Bedarf an unmittelbar einsatzorientierten Befähigungen andererseits²⁴ – die keinen institutionell ausgelagerten Ausbildungsprozeß voraussetzen – können demnach nicht unmittelbar Bildungsplanung anleiten. Wenn die fortschreitende Industrialisierung zu weiterer Determinierung von Arbeitshandeln führt – so die Tendenzaussage der Autoren –, haben Ausbildungs- und Sozialisationsprozesse nicht eo ipso die Funktion, diese Entwicklung durch Qualifikationsstruktur und Motive vorzuprägen.

Dieser Anspruch gilt für alle Ausbildungsformen und dementsprechende Berufsrollen – er scheint derzeit noch am ehesten für akademische Ausbildungen beziehungsweise hochqualifizierte Arbeitskräfte und freie Berufe realisiert. Insofern interessieren die Bedingungen der Organisation von Arbeitshandeln speziell in Bereichen indeterminierter Arbeit und die daraus resultierenden Qualifikationserwartungen.

Die Anforderungen an Arbeitshandeln aus der Perspektive einzelner Positionen lassen sich nach den vorhergehenden Ableitungen unter dem Gesichtspunkt der beiden generellen Funktionen solcher Positionen, nämlich Wandel und Stabilität des sozialen und organisatorischen Kontextes der Produktion zu sichern, zunächst charakterisieren als interpretatives, veränderndes, legitimations- und identifikationsbedürftiges Handeln.

Die Anforderungen an Arbeitshandeln sind jedoch speziell für den Bereich indeterminierter Arbeit nicht allein und nicht in erster Linie aus den einzelnen Positionen direkt abzuleiten; sie ergeben sich in stärkerem Maße aus dem organisatorischen Kontext der jeweiligen Position und aus zukünftigen Anforderungen; insofern können sie nur positionsübergreifend und auf eine Karriere oder Laufbahn bezogen erfaßt werden²⁵. Der stärkere Zusammenhang der Anforderungen mit dem organisatorischen Kontext und mit Erwartungen, wie sie sich aus Kooperation, Über- und Unterordnungsverhältnissen ergeben, führt dazu, daß die Qualifikationsanforderungen weiterhin nur in Relation zu der Definition benachbarter Positionen eingeschätzt werden können. Schließlich gilt, daß sich die unmittelbaren und aktuellen Anforderungen der einzelnen Positionen von den Berufsanforderungen unterscheiden; die gegebenen Tätigkeitsanforderungen werden dabei in der Regel immer geringer sein als die Berufsanforderungen²⁶. Soweit dieser Tatbestand charakteristisch ist für die Entwicklung der zukünftigen Anforderungsstruktur auch auf anderen Positionsbereichen²⁷, interessieren die Bedingungen, unter denen Arbeitshandeln und Berufsmotive stabilisiert werden.

23 Es wird dabei unterstellt, daß auch eine Prozeßabspaltung „zweiter Ordnung“ im Bereich der „unproduktiven“ Funktionen die Anforderungen nicht in ähnlicher Weise auf das Befolgen formalisierter Regeln reduzieren kann, sondern daß sich gerade aus dem Charakter dieser Arbeit als „konkrete“, zielbezogene Arbeit andere Implikationen für Aufgabenbestimmung, Kontrolle und Legitimation ergeben als im produktiven Bereich.

24 Siehe dazu Lutz, B., und Krings, I., a.a.O., S. 5.

25 Diese Karriereperspektive und damit die Definition von Positionen, Bestimmung des Arbeitshandelns und schließlich von Qualifizierungsprozessen in Orientierung an einer längeren Phase der Verwertung von Arbeitskräften wäre demnach ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal von „qualifizierter“ und „unqualifizierter“ Arbeit. Zur Funktion entsprechender Karriereorientierungen der Arbeitskräfte und organisatorischer Regelungen für die Kontrolle von Arbeitshandeln, speziell in indeterminierten Bereichen, siehe zum Beispiel Kipnis, D.: „Mobility Expectations and Attitudes towards Industrial Structure“. In: Human Relations, Bd. 17 (1964), S. 57–71.

Aus alledem folgt eine spezifische Widersprüchlichkeit der Arbeitsanforderungen, eine Ambivalenz der Definition von Positionen und schließlich auch eine Widersprüchlichkeit im Arbeitshandeln selbst²⁸. Neben die Anforderung an Selbständigkeit im Handeln tritt die Erwartung an Identifikation mit gesetzten Zielen; neben die Erwartung an aktive Veränderung im technisch- und formal-organisatorischen Bereich tritt die normative Verhaltenskontrolle; neben die Anforderung einer längerfristigen Berufsperspektive und eine Orientierung im weiteren organisatorischen Rahmen tritt schließlich die Erwartung an eine kurzfristige Spezialisierung. Zu fragen ist deshalb im weiteren, wie sich diese ambivalenten und teilweise widersprüchlichen Erwartungen an Arbeitshandeln in Qualifikationen übersetzen lassen, beziehungsweise zunächst danach, welches begriffliche Instrumentarium zur Kennzeichnung dieser Anforderungen tauglich ist.

26 Daraus ließe sich ableiten, daß die diagnostizierte Diskrepanz zwischen Tätigkeitsanforderungen und Berufsanforderungen im Bereich „unkomplizierter“ Arbeit eher zwischen durchschnittlichen repetitiven Anforderungen und gelegentlichen „Spitzenbelastungen“ – bei Veränderungen, Unregelmäßigkeiten des Arbeitshandelns usw. – besteht; während für den Bereich „komplizierter“ Arbeit eher Diskrepanzen zwischen unmittelbaren Anforderungen der einzelnen Positionen und denjenigen indeterminierten Anforderungen entstehen, die sich aus der aktiven Beteiligung an einem vergesellschafteten Arbeitsprozeß und damit aus Kooperation und Kommunikation ergeben. Die aktive Beteiligung wäre darin zu sehen, daß offene und indeterminierte Erwartungen nicht nur für eigenes Handeln gedeutet, sondern auch für andere interpretiert und übersetzt werden müssen.

27 Dabei wird unterstellt, daß die internen und externen Begrenzungen der „Prozeßabspaltung“ wirksam werden und eine völlige „Autonomisierung“ der Produktion nicht erfolgt, daß also gelegentliche Spitzenbelastungen und Unregelmäßigkeiten auftreten, die ein „richtiges“ Handeln in unbestimmten Situationen erforderlich machen.

28 Widersprüchlichkeit der Erwartungen im beschriebenen Sinn mag für Berufsrollen als „normal“ angesehen werden, diese im Vergleich zu anderen Rollen gar charakterisieren; hier tritt sie jedoch in spezifischer Ausprägung in Erscheinung.

4.2 Erfassung „ambivalenter“ Anforderungen an Arbeitshandeln mit Hilfe der Kategorie der Rolle

4.2.1 Begründung für die Wahl der Kategorie

In der berufssoziologischen Forschung wurde versucht, die Charakteristika indetermierten Arbeitshandelns und entsprechender Positionen vor allem durch den Begriff der „Professionalisierung“, damit mit Hilfe eines Berufsbegriffs, der sich an das Muster traditioneller „professions“ anlehnt²⁹, aber auch mit Hilfe der Kategorie der Rolle zu erfassen.

Bereits in den ersten Untersuchungen über den Prozeß der Professionalisierung und über die Organisationsform hochqualifizierter Arbeit unter dem Gesichtspunkt von „professions“³⁰ wurden als wesentliche Merkmale dieser Entwicklung bezeichnet: die Herausbildung einer beruflichen Subkultur mit einem expliziten oder impliziten Verhaltenskodex, der berufliches Handeln relativ unabhängig von dem spezifischen organisatorischen Kontext und von konkreten Anforderungen anleitet, sowie die Existenz einer spezifischen Organisationsform der Berufsgruppe, die den Zugang regelt und die Standards der Berufsausübung überwacht. Das heißt, man geht von einem „set“ internalisierter und kollektiv organisierter Standards des Arbeitshandelns aus, der ein geschlossenes Berufsbild vermittelt und ein „richtiges“, gesellschaftlich akzeptiertes und zumindest in einer bestimmten Phase des Prozesses der Professionalisierung auch gesellschaftlich notwendiges Handeln in indetermierten Situationen sichert³¹.

Als Kontrast zu dem sich im Begriff der Profession kristallisierenden geschlossenen Berufsbild wird die Entwicklung inzwischen eher im Sinne einer Tendenz zur Erosion des Berufsbegriffs überhaupt und zu einer wachsenden „Parzellierung“ beruflicher Anforderungen beschrieben. Die Kategorie der Rolle hat einer Analyse dieser Entwicklung insofern gedient, als sie sowohl eine differenzierte Betrachtungsweise beruflicher und gesellschaftlicher Erwartungen als auch die begriffliche Aufspaltung einzelner beruflicher Anforderungen ermöglicht.

Wir können festhalten, daß der Begriff der Profession als Grundlage einer Analyse beruflicher Entwicklungstendenzen – angesichts der vorherrschenden Organisationsform hochqualifizierter Arbeit in großen Organisationen – zu einer eher idealistischen Verzerrung realer Verhältnisse führt³², während der Kategorie der Rolle unter gegebenen Bedingungen und bei deren üblicher Verwendung eher affirmativer Charakter zugeschrieben wird³³.

Wenn wir im folgenden versuchen, die Kategorie der Rolle als analytisches Instrument zu nutzen, geschieht dies speziell aus dem Interesse an der Erfassung der Ambivalenz von Anforderungen, des Handlungsspielraums und dessen Begrenzung. Die Kategorie der Rolle ist jedoch aus verschiedenen Gründen in Mißkredit geraten: weil sie die Erfassung der Totalität der Anforderungen und deren Zusammenhänge auszuschließen scheint, weil sie das strikte

29 Siehe dazu zum Beispiel Daheim, H.: Der Beruf in der modernen Gesellschaft, a.a.O.; Hesse, H. A.: Berufe im Wandel. Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung. Stuttgart 1968, insbesondere S. 58–69.

30 Vgl. Marshall, T. H.: *Citizenship and Social Class*. Cambridge, Mass., 1950 (in anderer Fassung erstmals erschienen 1939); Carr-Saunders, A. M., und Wilson, P. A.: *The Professions*. Oxford 1933.

31 Vgl. dazu auch Hartung, D., Nuthmann, R., und Winterhager, W. D., a.a.O., S. 24–28.

32 Eine idealistische Verzerrung tritt auf jeden Fall dann ein, wenn man die Herausbildung von „professions“ mit ähnlichen Perspektiven verbindet, wie es die Autoren der vorher genannten frühen Studien getan haben. So sahen Carr-Saunders und Wilson „in den akademischen Berufen ein Anzeichen für das Entstehen einer neuen Art von Berufsstruktur . . . , wobei diese Berufe, die von den kapitalistischen Produktionsverhältnissen einigermaßen unberührt geblieben sind, eher einer kollektiven sozialen Kontrolle als einem individuellen Gewinnstreben unterliegen“. Oder wie etwa Marshall, der daran die Vermutung der Entwicklung einer speziellen Klasse knüpfte, die „für die kranken und leidenden Demokratien und deren Nöte eine friedliche Lösung finden könnte“; zitiert nach Ben-David, J., a.a.O., S. 110.

33 Beide Kategorien ermöglichen jedoch ein grundsätzlich anderes Vorgehen als Versuche, Hinweise für Ausbildungsinhalte und -formen direkt aus einzelnen Tätigkeitsanforderungen ableiten zu wollen.

Befolgen von Regeln betont und weil darüber hinaus das strikte Befolgen von Regeln oftmals als „notwendig“ für Handeln und die Funktionsfähigkeit der Gesellschaft gedeutet wird. Letzteres macht ihren affirmativen Charakter aus, denn der Begriff der Rolle ist dann nicht mehr eine kritisch-analytische Kategorie und ein Instrument der Erfassung und Deutung eines Zustands, sondern er legitimiert totales Angepaßtsein, den „Rollencharakter“ von Handeln³⁴. Diese Kritik ist insofern berechtigt, als sie sich auf die vorherrschende Verwendung der Kategorie der Rolle bezieht.

Eine differenziertere und kritische Nutzung der Kategorie ist aber dennoch dann möglich, wenn man sich direkt auf das Verhältnis von Rollenpflichten und -rechten sowie auf den Grad der Verbindlichkeit und Bestimmtheit der durch eine Rolle markierten Erwartungen in unterschiedlichen Positionen bezieht. So hat die Kategorie der Rolle eine unterschiedliche Betrachtung „einfacher“ und „gehobener“ Berufe zwar dadurch nahegelegt, daß zunächst im einen Fall die Rollenpflichten, im anderen Fall die Rollenrechte und die Interpretationsbedürftigkeit der durch eine Rolle markierten Erwartungen thematisiert wurden. Tatsächlich entspricht der Rollenbegriff mit einer Betonung der Rollenpflichten und einer genauen Bestimmung des Arbeitshandelns der Arbeitssituation im Bereich „primärer“ Arbeit: Dort existieren Anforderungen weitgehend unabhängig von Qualifikationen und Berufserwartungen, wie sie aus formalen Bildungsprozessen hervorgehen. In seinem die Rollenrechte und Handlungschancen betonenden Sinn fand der Rollenbegriff jedoch Verwendung für Berufsbereiche, in denen auf „eigentümliche Verhaltensweisen, Gewohnheiten und Arten zu denken“ Rücksicht genommen und auf die Fähigkeit des „Gestaltens“ Wert gelegt wird³⁵. Den unterschiedlichen und divergierenden mit einer Rolle verknüpften Erwartungen, auf die etwa im Begriff des „role-set“ hingewiesen wird³⁶, schenkte man dementsprechend auch nur im Bereich akademischer Berufe Beachtung. Tatsächlich wird denn auch eine differenzierte Reaktion auf Rollenerwartungen speziell in diesem Bereich honoriert, wird ihr gesellschaftlicher Nutzen zugesprochen.

Einen Versuch, die Kategorie der Rolle gerade für den Bereich nichtakademischer Berufe zu nutzen, um die Bedingungen zu erfassen, unter denen Rigidität und Überdetermination zur Norm werden, hat Lempert unternommen³⁷. Da durch eine Analyse der Ursachen für die Dominanz von Rollenpflichten gegenüber den Rollenrechten und Handlungschancen sich die spezifischen und am einzelnen Arbeitsplatz erfahrbaren Restriktionen beruflichen Handelns erfassen und benennen lassen, die aus dem Entwicklungsstand der Produktivkräfte nicht ausreichend legitimiert werden können, geht Lempert davon aus, daß „soziale, speziell berufliche Rollen nach objektiven Restriktivitätsgraden geordnet und zur Klassenstruktur unserer Gesellschaft in Beziehung gesetzt werden können“³⁸.

34 Vgl. zu einer Kritik der Kategorie der Rolle unter diesem Aspekt Haug, F.: Kritik der Rollentheorie. Frankfurt a.M. 1972, insbesondere S. 122 ff.

35 Goffman, E.: The Presentation of Self in Everyday Life. New York 1959. Zitiert nach Ben-David, J., a.a.O., S. 114.

36 Zum Begriff des „role-set“ siehe Merton, R. K.: „The Role-Set: Problems in Sociological Theory“. In: British Journal of Sociology, Bd. 8 (1957), S. 106–120.

37 Lempert, W.: Soziale Rolle und berufliche Sozialisation. Zur berufspädagogischen Verwendung einer soziologischen Kategorie. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1972 (hektographiertes Manuskript). Unter demselben Titel in veränderter Fassung publiziert in: Dux, G., und Luckmann, T. (Hrsg.): Sachlichkeit. Festschrift zum 80. Geburtstag von Helmuth Plessner. Opladen 1974, S. 313–329.

38 Lempert, W.: Soziale Rolle und berufliche Sozialisation, a.a.O., S. 15. An Restriktivitätsdimensionen führt er an:

- Determiniertheit des Dispositionsspielraums;
- Selbständigkeit der Kontrolle und Korrektur des Arbeitsvollzuges und des Arbeitsergebnisses;
- Führungsstil der Vorgesetzten;
- qualitative und quantitative Variabilität der Beanspruchung;
- mögliche Einsicht in den Arbeitsprozeß;
- Determiniertheit, Vielfalt und Unmittelbarkeit der Kommunikation mit Gleichgestellten und
- Einsetzbarkeit der Qualifikation sowie Chancen zur Weiterqualifizierung.

Diese Restriktivitätsdimensionen wurden entwickelt im Rahmen der Untersuchung von Oppelt, C., Schrick, G., und Bremmer, A., a.a.O.

Im Mittelpunkt der weiteren Erörterungen steht deshalb die Frage, inwieweit die Kategorie der Rolle auch eine Analyse und Interpretation von Verhaltensspielräumen unter dem Aspekt von Handeln und von gesellschaftlicher Entwicklung ermöglicht. Die Frage der Interpretationsbedürftigkeit von Rollenerwartungen, sowohl unter dem Gesichtspunkt einer Erklärung von Interaktion und Kommunikation als auch unter dem Gesichtspunkt der Erklärung sozialen Wandels in den rollentheoretischen Ansätzen, stand dabei immer im Mittelpunkt der Analysen, speziell von Berufsrollen³⁹. In diesem Zusammenhang wurde unterschieden zwischen Berufsrollen, deren spezifische Aufgabe es ist, zu Veränderungen beizutragen und bei denen „Veränderung“ insofern Element der Erwartungen ist, und Berufsrollen, die eine Deutung der Erwartungen und deren Modifikation erfordern und ermöglichen⁴⁰. Für beide Formen von Berufsrollen sind offensichtlich Qualifizierungs- und Sozialisationsprozesse Voraussetzung, die von unmittelbaren konkreten Anforderungen einzelner Positionen her kaum bestimmt werden können.

Sieht man einmal von den sehr unterschiedlichen theoretischen Auffassungen über den Grad der Verbindlichkeit und Flexibilität der bei jeweiligen Rollen gegebenen Verhaltenserwartungen ab, so zeigt sich doch, daß immer konkurrierende und möglicherweise divergierende Erwartungen in einer Rolle zusammenfließen. Im Fall der Berufsrolle sind dies ganz allgemein die Erwartungen der beschäftigenden Organisationen, wie sie sich aus dem Produktionsprozeß und den Produktionsbeziehungen ergeben; ferner gesellschaftliche Erwartungen, die über ein berufliches Selbstverständnis vermittelt werden und – so insbesondere noch bei den sogenannten „freien Berufen“ – eine Akzentuierung durch Klienten und Kunden erfahren; schließlich individuelle Erwartungen und Bedürfnisse, wie sie durch Primärerfahrungen aus einem schichtspezifischen Sozialisationsprozeß und einer bestimmten Ausbildung geprägt werden.

Die spezifischen Anforderungen einer Berufsposition befinden sich mit den Verhaltenserwartungen der Organisation, den beruflich vermittelten und den individuellen Verhaltenserwartungen immer nur teilweise in Deckung. Den Rollenbegriff zeichnet aber gerade aus, daß zugleich Erwartungen der Individuen als Determinanten beruflichen Handelns berücksichtigt werden können, die durch den Begriff der Position nicht explizit gemacht werden, da die Erwartungen in der Regel von diesen Determinanten abweichen oder gar konträr zu ihnen stehen. Latente und unter Umständen erst in einer späteren Phase beruflicher Existenz sich konkretisierende Erwartungen interessieren aber gerade im Fall der Beurteilung des Verhältnisses von Anforderungen an Arbeitshandeln und den Qualifikationsanforderungen, wie sie sich erst im Verlauf beruflicher Karrieren ergeben⁴¹. Ob diese lediglich zu „bescheideneren“ inhaltlichen und Statuserwartungen führen – als sie traditionell mit einer Hochschulausbildung verknüpft werden – oder ob darin Chancen für ein Veränderungspotential liegen, ist nicht, wie oft argumentiert wird, allein eine Frage der quantitativen Entwicklung im Hochschulbereich und der Konstellationen auf dem Arbeitsmarkt.

39 Zu den unterschiedlichen Positionen zum Rollenbegriff unter dem Aspekt der Interpretationsbedürftigkeit von Erwartungen beziehungsweise der Striktheit und des Zwangscharakters vgl. etwa Parsons, T., und Shils, E. A.: *Toward a General Theory of Action*. New York 1962; Dahrendorf, R.: *Homo Sociologicus*. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. Köln und Opladen 1965; zur Abgrenzung beider Ansätze etwa: Tenbruck, F. H.: „Zur deutschen Rezeption der Rollentheorie“. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 13. Jg. (1961), H. 1, S. 1–40.

40 Zu der analytischen Unterscheidung von restriktiven Rollen, bei denen sich die definierten Erwartungen auf Veränderung beziehen, und Rollen mit indeterminierten Erwartungen finden sich weitere Ausführungen bei Lempert, W.: *Soziale Rolle und berufliche Sozialisation*, a.a.O., S. 12–14.

41 Gerade weil es Karrieren und damit eine langfristige aktive Berufsperspektive für den nach der Arbeitskräftezahl größten Funktionsbereich, den der Produktion im engeren Sinne, nicht gibt, werden derartige Verhaltensrepertoires dort nicht berücksichtigt. Das heißt, sie dienen nicht der Beurteilung von „Leistung“, und sie werden auch nicht „gepflegt“ durch Weiterbildung, die mehr ist als bloße Adaptation an bereits stattgefundene oder bereits eingeleitete Veränderung.

4.2.2 Der Rollenbegriff als Instrument zur Analyse von Positionen indeterminierten Arbeitshandelns

Im Rahmen von Analysen sozialen Wandels sind am Beispiel spezifischer Berufspositionen Muster von Berufsrollen identifiziert worden, bei denen sich Vielfalt, Ambivalenz und Widersprüchlichkeit von Erwartungen konzentrieren und deren Funktion eng mit Wandel verbunden ist⁴². Aus den Befunden für diese spezifischen Berufsrollen geht hervor, wie der Rollenbegriff auch für eine Analyse von Positionen indeterminierten Arbeitshandelns eingesetzt werden kann.

Die Schwierigkeit funktionalistischer rollentheoretischer Ansätze, jedes von Rollenerwartungen abweichende Verhalten zunächst einmal als dysfunktional interpretieren zu müssen, wurde durch eine Akzentuierung der Bedeutung von direkt auf „Veränderung“ bezogenen Rollen umgangen, um so rollentheoretische Ansätze für die Erklärung von sozialem Wandel fruchtbar zu machen. Entsprechende Versuche wurden mittels der Kategorien des „culture broker“, des „marginal man“ und des „innovators“, zum Beispiel in Arbeiten von Parsons, Press und Stonequist, unternommen. Nach diesen Ansätzen werden Rollen, die abweichendes Verhalten ermöglichen, wie folgt charakterisiert:

- Die Rollen sind indeterminiert, die an sie geknüpften Erwartungen erweisen sich als offen, fließend oder wenig strukturiert.
- Ebenso kann auch „Überdetermination“ der Rollen unter bestimmten Aspekten Chancen für spontane Innovationen bieten. Nach Press erlauben dementsprechend sowohl „under-defined“ als auch „over-defined roles“ Veränderungen: „through the lack of precedent and clear expectation . . .“ im ersten Fall, „through the near impossibility of incumbents knowing and satisfying all of the expectations“⁴³ im zweiten Fall⁴⁴.
- Ein weiteres Charakteristikum derartiger Berufsrollen liegt in der *Ambiguität* und *Ambivalenz* der Erwartungen. Wardwell spricht in diesem Sinne von einer „*marginalen Rolle*“ und kennzeichnet diese als „an imperfectly institutionalized one, which means that there is some ambiguity in the pattern of behavior legitimately expected of a person filling the role . . .“⁴⁵.

All diese Charakterisierungen versuchen, den Stellenwert entsprechender Rollen für Innovation und sozialen Wandel zu markieren. Indeterminiertheit, Ambivalenz und unter Umständen auch Überdeterminiertheit der Rollen bieten neben dem Spielraum für spontane Innovationen auch angemessenen Schutz vor Sanktionen, die in anderen Bereichen bei abweichendem Verhalten einsetzen⁴⁶. Dieser Schutz vor Sanktionen ist zum einen notwendig in Hinblick auf die gesellschaftliche Bedeutung dieser Rollen für Veränderung; er resultiert aber auch zwangsläufig, und dann unter Umständen mit dysfunktionalen Konsequenzen, aus den bereits erwähnten eingeschränkten Kontrollmöglichkeiten: sei es durch vorab spezifizierte Ergebnisse, sei es durch formalisierte Standards des Arbeitshandelns.

Parsons weist auf eine weitere Funktion dieser Rollen hin, indem er ihnen besonderen Stellen-

42 Press, I.: „Ambiguity and Innovation: Implications for the Genesis of the Culture Broker“. In: *American Anthropologist*, Bd. 7 (1969), S. 205–217; Stonequist, E. V.: *The Marginal Man*. New York 1937; Parsons, T.: „Some Considerations on the Theory of Social Change“. In: *Rural Sociology*, Bd. 26 (1961), S. 219–239.

43 Press, I., a.a.O., S. 209.

44 Das heißt, auch Überdetermination und die damit häufig verbundene starke funktionale Ausdifferenzierung schaffen Bereiche reduzierter Kontrollen, als „Inseln“ isolierter, tatsächlicher oder vermuteter Sachkompetenz, und bieten Möglichkeiten der Veränderung. Im Rahmen stark bürokratisierter Strukturen werden diese Veränderungen dann allerdings oft als individuelle Ausweichreaktionen ohne Bezug zur Funktion auftreten.

45 Wardwell, W. I.: „A Marginal Professional Role: The Chiropractor“. In: *Social Forces*, Bd. 30 (1951/52), S. 339 f.

46 Press, I., a.a.O., S. 205: „ . . . ambiguity . . . may allow novel behavior while retarding negative sanction.“ Vgl. auch Wardwell, W. I., a.a.O., S. 340: „ . . . the social sanctions attending the role tend to be inconsistently applied.“

wert für die Durchsetzung persönlicher Bedürfnisse zuschreibt: Wo die Rollenerwartungen ganz allgemeiner Art sind, ist es möglich, daß Personen „with diverse need-dispositions (may be allowed) to perform (a) role in accordance with their spontaneous tendencies“⁴⁷.

In Ergänzung zu der Bedeutung für sozialen Wandel ist die Funktion marginaler Rollen in der Sicherung gesellschaftlicher Stabilität durch Integration abweichenden Verhaltens zu sehen. Nadel macht in dieser Perspektive auf die doppelte Bedeutung von „badly defined roles“ aufmerksam: „Societies provide such roles in order to accomodate certain unpredictable personalities and, more important, in order to sanction and utilize their irregular, unexpected or revolutionary inspirations.“⁴⁸

Während damit die gesellschaftliche Bedeutung dieser Rollen für sozialen Wandel, für die Sicherung der Stabilität durch Integration abweichenden Verhaltens und für die Durchsetzung individueller Bedürfnisse verdeutlicht wird, ist jedoch noch kaum etwas über den objektiven Stellenwert der so eingeleiteten Veränderungen, das heißt also über deren gesellschaftliche Konsequenzen, ausgesagt. Dazu wäre es notwendig, spontane, von Individuen in einzelnen Situationen ausgehende Veränderungen von strategisch geplanten zu trennen beziehungsweise zu klären, inwieweit Veränderungen nicht jeweils bereits strukturell vorgeprägt sind, bevor Individuen sie über persönliches Verhalten und im Rahmen ihrer persönlichen und gruppenspezifischen Rolleninterpretation realisieren.

Den Inhabern „marginaler Rollen“ – und „marginal professions“ insgesamt⁴⁹ – fällt in dieser Sichtweise dementsprechend die Funktion der Vermittlung zwischen einer Orientierung am Wandel und der Verpflichtung auf Kontinuität und Stabilität zu. Sie müssen sich mit den zum Teil stark unterschiedlichen und divergierenden Ansprüchen verschiedener Bereiche wie der beschäftigenden Organisation, den allgemeinen beruflichen und gesellschaftlichen Erwartungen und den durch ihre Ausbildung gesetzten Normen und Standards auseinandersetzen, um Kenntnisse aus ihrer Ausbildung anwenden zu können und den dafür erforderlichen beruflichen Status zu sichern⁵⁰.

Wandel muß im Rahmen rollentheoretischer Ansätze jedoch keineswegs allein als Implikation eigens dafür institutionalisierter Positionen oder gar „marginaler Berufe“ erklärt werden. Daß auch streng definierte Rollen noch der Interpretation der Erwartungen bedürfen und Handlungsspielräume eröffnen, wurde bereits im Rahmen der allgemeinen Auseinandersetzung mit der Kategorie der Rolle erwähnt⁵¹.

Wir wollen im folgenden zu klären versuchen, welche Elemente von Arbeitsrollen im Bereich hochqualifizierter Arbeit im beschriebenen Sinn als indeterminiert bezeichnet werden können

47 Parsons, T., und Shils, E. A., a.a.O., S. 152; hier zitiert nach Press, I., a.a.O., S. 207.

48 Nadel, S. F.: *The Theory of Social Structure*. London 1965, S. 146.

49 Vgl. dazu die Untersuchung von Wardwell, W. I., a.a.O.

50 Vgl. dazu Hartung, D., Nuthmann, R., und Winterhager, W. D., a.a.O.; insbesondere die Ausführungen über Widerstände gegen die Anwendung von Studienwissen und die Probleme der Legitimation neuer Leistungen in einem traditionellen Bezugssystem. Ebenda, S. 24 f., S. 31 ff., S. 96 ff.

51 In neueren Arbeiten wird daraus abgeleitet, daß es für eine Qualifikationsbestimmung nicht ausreicht, diese Handlungsspielräume allein als Medium des Reagierens zu deuten. So beschreibt zum Beispiel Krappmann die Befähigung zur Beeinflussung von Rollenerwartungen als die Bedingung der Gewinnung von Identität: „Der Grundcharakter der psychischen Ausstattung, die das Individuum in einem balancierenden Interaktionssystem erwirbt, ist dadurch gekennzeichnet, daß das Individuum lernfähig im weitesten Sinne ist, nämlich neue Situationen und Probleme aufnehmen und ‚umfunktionieren‘ kann.“ Krappmann, L.: „Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeiten für Sozialisationsprozesse“. In: *betrifft: erziehung*, Bd. 4 (1971), H. 3, S. 34; vgl. ferner ders.: *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart 1971 (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung). Die Aufzählung der für entsprechendes Handeln benötigten Grundqualifikationen wie Einfühlungsvermögen, Rollendistanz, Ambivalenztoleranz, Repräsentation von Ich-Identität und differenzierter analytischer und reflexiver Sprachgebrauch weist allerdings darauf hin, welche Intensität familiärer Sozialisationsprozesse und welches Niveau von Bildungsprozessen Voraussetzung dafür sind, vor allem: in welchen beruflichen Positionen sich entsprechendes Handeln entfalten kann und honoriert werden wird.

und inwiefern Arbeitshandeln mit unbestimmten Qualifikationsanforderungen korrespondiert.

Dabei stellt sich zunächst die Frage, ob Kategorien zur analytischen Unterscheidung der Elemente von Arbeitsrollen zur Verfügung stehen, die diese Unterscheidung nicht sofort zu einer der Sache machen beziehungsweise eine solche Interpretation nahelegen; ferner stellt sich die Frage, ob diese Kategorien zu einer fruchtbaren Spezifikation von Forschungshypothesen führen können, auch wenn zunächst einmal nicht im Detail auf Inhalte von Tätigkeiten und Spezifika einzelner Fachrichtungen eingegangen werden kann.

Orientieren wir uns an den Kategorien Blauners⁵², dessen erkenntnisleitendes Interesse darin besteht, die Handlungschancen in Arbeitsrollen abzuschätzen, so können wir zwischen *Arbeitsinhalten*, *Kommunikation* und *Hierarchie* als Dimensionen von Arbeitsrollen – zugleich als Aspekten von Arbeitshandeln – analytisch unterscheiden. Der Dimension Arbeitsinhalte wären technisch-instrumentelle Anforderungen zuzuordnen, der Dimension Kommunikation die Formen von – teilweise informeller – Kooperation und der Dimension Hierarchie die Anforderungen, wie sie sich aus dem Interesse an Stabilisierung der formalen Organisation, an der Gewährleistung erwünschten Arbeitshandelns durch Kontrolle und an der Sicherung von Herrschaft ergeben. Für unser weiteres Vorgehen ist dabei zweierlei von Bedeutung: zunächst – als Ergebnis von Blauners Analyse –, daß die Arbeitsinhalte im engeren Sinn – also die technischen und sozialtechnischen Aspekte der Arbeitsrolle – Handeln auf den anderen Dimensionen keineswegs eindeutig determinieren, sondern allenfalls limitieren. Die Erörterung von Spielräumen in Arbeitsrollen zur Reinterpretation beziehungsweise Modifikation von Tätigkeitsanforderungen kann sich damit – zunächst unter Ausklammerung von Tätigkeitsinhalten – auf die Dimensionen Hierarchie und Kommunikation beziehen. Dann ist weiter wichtig, daß speziell im Bereich hochqualifizierter Arbeit bei den Arbeitsinhalten technische und sozialtechnische Anforderungen zusammentreffen und daß diese wiederum eng mit den Anforderungen der Dimension Kommunikation verbunden sind. Da wir überdies weiterhin davon ausgehen können, daß die Chancen für Veränderungen durch Variablen der Dimension Hierarchie limitiert sind, scheint es somit möglich, Annahmen mit weiterem Geltungsanspruch zunächst auch unabhängig von jeweiligen inhaltlichen Anforderungen zu formulieren. Die Zunahme „sekundärer“ und „tertiärer“ Arbeit und damit zugleich auch von Positionen, deren technische Arbeitsinhalte in hohem Maße im sozial-kommunikativen Bereich liegen, machen ein solches Vorgehen plausibel⁵³. Dieses Vorgehen impliziert nicht, daß etwa die inhaltlichen – technisch oder formal-organisatorisch vermittelten – Anforderungen eine absolut geringere Bedeutung zur Erfüllung einer Funktion hätten und daß – komplementär dazu – inhaltlich bestimmte Qualifikationen in Form von Sachkenntnis und an Gegenstände gebundenen Befähigungen als Ergebnis von Bildungsprozessen tendenziell unwichtiger würden⁵⁴.

Festzuhalten bleibt jedoch bereits hier im Vorgriff auf die später zu formulierenden Hypothesen, daß die inhaltlich bestimmten Anforderungen und die fachlich bestimmten Qualifikationen in weiten Bereichen hochqualifizierter Arbeit für die Bestimmung von Arbeitshandeln an Bedeutung verlieren. Das heißt, Rekrutierungsprozesse, Kontrolle und Bewertung von

52 Blauner, R.: *Alienation and Freedom. The Factory Worker and his Industry*. Chicago, Ill., 1964.

53 Diese „qualitative“ Annahme wachsender Bedeutung sozial-kommunikativer Anforderungen liegt auch den neueren quantitativen Prognosen einer Veränderung der Berufsstruktur insgesamt zugrunde. Vgl. dazu zum Beispiel den theoretischen Ansatz der Untersuchung von Krafft, A., Sanders, H., und Straumann, P. R., a.a.O., und die Auseinandersetzung eines der Autoren mit dem eigenen Vorgehen: Straumann, P. R.: „Zur Vulgarisierung der Bildungsökonomie“. In: *Leviathan*, 1. Jg. (1973), H. 1, S. 71–89; auch die Untersuchung von Heindlmeyer, P., u.a., a.a.O., basiert auf der Annahme erhöhter gesellschaftlicher Anforderungen entsprechender Funktionen, denen man durch eine Aufwertung beziehungsweise Reorganisation komplementärer Ausbildungsprozesse entsprechen müsse.

54 Letztere Interpretation wird bei einer unkritischen Rezeption der Arbeit von Bowles und Gintis wie auch bei einer allerdings naheliegenden Mißdeutung der Funktionsbestimmung des Hochschulsystems in einer neueren Arbeit von Offe für den Deutschen Bildungsrat nahegelegt. Siehe dazu Bowles, S., und Gintis, H.: *IQ in the U.S. Class Structure*, a.a.O.; Offe, C.: *Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik*, a.a.O.

Arbeitshandeln und damit Handlungschancen laufen im Rahmen der Expansion weiterführender Bildungsgänge tendenziell immer weniger über inhaltlich bestimmte Anforderungen und Qualifikationen. Rekrutierung und Statuszuweisung – in Erwartung und Einschätzung beruflicher Leistungen – richten sich jeweils nach den Qualifikationselementen, die als „knapp“ gelten. Dies gilt auch dann, wenn diese das faktische Arbeitshandeln keineswegs dominant prägen.

Wenn im folgenden Daten und Argumente aus verschiedenen vorliegenden Arbeiten zusammengetragen werden, so geschieht dies nicht zur Prüfung dieser generellen Annahme, sondern zur Erhöhung der Plausibilität und schließlich zur präziseren Formulierung von Detailhypothesen, die erst eine Überprüfung durch statistische und empirische Analysen ermöglichen⁵⁵.

Wir beziehen uns dabei in erster Linie auf Arbeiten von Offe sowie von Bowles und Gintis⁵⁶. Speziell die Rezeption der Arbeit der beiden letztgenannten Autoren erfolgt dabei unter dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit der gewählten Kategorien für unsere Zwecke, bedeutet jedoch keine Übereinstimmung mit dem hier nicht diskutierten methodischen Vorgehen der Autoren wie auch deren theoretischen Interpretationen⁵⁷.

Eine Arbeitsrolle wird nach Offe durch folgende Elemente konstituiert:

- technische Umgangs- und Verfahrensregeln sowie das zur Erfüllung an einem bestimmten Arbeitsplatz anfallender Aufgaben notwendige *Leistungskönnen* und *Leistungswissen*, beruht es nun auf formalisierten Lernprozessen oder auf Erfahrung und Übung;
- normative Orientierungen, wie in Sozialisationsprozessen erworbene Normen, Werte, Interessen und Motive, von denen erwartet wird, daß sie Arbeitshandeln anleiten⁵⁸.

Dabei unterscheidet er bei den normativen Orientierungen einerseits solche Regeln, die nicht auf eine bestimmte konkrete Arbeitsfunktion beschränkt sind, die aber dennoch das Funktionieren des Arbeitsprozesses zu fördern vermögen. Diese nennt er *regulative Normen* (wie zum Beispiel Vorsicht, Sparsamkeit, Pünktlichkeit). Dagegen abzugrenzen sind andererseits solche normativen Orientierungen, die in der Arbeitssituation vorausgesetzt werden, aber in keinem funktionalen Zusammenhang zum Arbeitsvollzug stehen. Sie sind nicht Teil der Aufgabe, das heißt nicht Funktionselement der Position, aber dennoch Teil der gesamten Arbeitsrolle. Diesen Typus von Orientierung kann man daher als *extrafunktional* bezeichnen⁵⁹ (wie

55 Die Häufigkeit der Forderung nach mehr Praxisrelevanz des Studiums und curricularer Reform in Orientierung an Beruhsanforderungen steht nun allerdings in diametralem Verhältnis sowohl zur Materiallage als auch zur Ergiebigkeit theoretischer Arbeiten. Symptomatisch dafür ist, auf welcher unkritischen Weise empirisches Material – mit oder ohne weiterreichende Deutung – kolportiert wird, und dies ganz besonders in ansonsten den Ergebnissen bürgerlicher Sozialwissenschaft eher abgeneigten politökonomischen Erörterungen (so zum Beispiel besonders illustrativ in der Arbeit von Hund, W. D., u.a., a.a.O., wo die Befunde von Bedarfsprognosen tatsächlich als Angaben des Qualifikationsbedarfs einer Gesellschaft herhalten müssen); symptomatisch ist gleichermaßen, wie Bildungspolitik noch jede theoretisch einigermaßen begründete Kategorie oder Konzeption aufgreift.

56 Offe, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, a.a.O.; Bowles, S., und Gintis, H.: IQ in the U.S. Class Structure, a.a.O.; Gintis, H.: „Educational Production Relationships. Education, Technology, and the Characteristics of Worker Productivity“. In: The American Economic Review, Bd. 61 (1971), H. 2, S. 266–279.

57 Eine Kurzfassung des Aufsatzes von Bowles und Gintis ist inzwischen unter dem Titel „Intelligenzquotient und Klassenstruktur“ in den USA erschienen. In: Leviathan, 2. Jg. (1974), H. 1, S. 27–52. Dort findet sich im übrigen auch eine methodische Kritik sowie eine Auseinandersetzung mit der theoretischen Perspektive der Autoren unter der neutralen Überschrift: „Nachbemerkung“ von G. Nunner-Winkler. Ebenda, S. 53–59.

58 Offe, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, a.a.O., S. 29.

59 Zur allgemeinen Ableitung des Begriffs der „extrafunktionalen“ Qualifikation vgl. die Ausführungen in Kapitel 2, Anmerkung 96. Für die weitere Verwendung sei noch einmal darauf hingewiesen, daß der Begriff der „extrafunktionalen“ Anforderungen insofern Anlaß zu Mißverständnissen bietet, als er mit nichtfunktionalen oder dysfunktionalen Anforderungen assoziiert wird. Gemeint ist aber zunächst nur, daß diese Erwartungen außerhalb der definierten – und bewerteten – Aufgabe liegen, wobei sofort deutlich wird, daß dies in Zusammenhang sowohl mit dem Grad der Determiniertheit von Berufsrollen steht als auch mit der Bereitschaft, die nicht durch die definierte Position abgedeckten Verhaltensweisen zu beachten und zu honorieren. Beides korreliert aber mit dem Niveau der Berufsposition und mit den Spezifika des Funktionsbereichs; insofern ist diese Kategorie von analytischem Nutzen.

zum Beispiel Loyalität, Bereitschaft zur Identifikation mit den Zielen der Organisation). Dazu gehören dann auch Erwartungen an Eigenschaften, die wir in Anlehnung an Goffman⁶⁰ als Formen der Selbstdarstellung bezeichnen können.

Eine allgemeinere Klassifikation der Elemente von Arbeitsrollen ergibt sich aus den Arbeiten von Weinstock und Adkins⁶¹. Im folgenden wird zwischen „essential role-elements“, „peripheral role-elements“ und „general role-elements“⁶² unterschieden. Wenn wir uns an diese Kategorisierung anlehnen, dann können wir unter Berücksichtigung der Ausführungen bei Offe, Gintis und Weinstock diesen Rollenelementen folgende Anforderungen beziehungsweise Erwartungen zuordnen:

Zu den *zentralen* Elementen rechnen wir die unmittelbar auf die Positionen bezogenen technischen und formal-organisatorisch vermittelten Anforderungen.

Zu den *peripheren* Elementen rechnen wir als regulative Normen die Anforderungen an Pünktlichkeit, Verlässlichkeit usw. und als „extrafunktionale“ Erwartungen die Anforderungen an Loyalität, Werte-Konsens, Identifikationsbereitschaft und Habitus, einschließlich persönlicher Eigenschaften sowie als askribierte Merkmale die Erwartungen an Geschlecht, Alter, Schichtzugehörigkeit.

Zu den *allgemeinen* Elementen gehören dann die positionsunspezifischen, aber durch das Niveau der Position bestimmten Erwartungen an allgemeine kognitive Fähigkeiten und das Beherrschen von Kulturfertigkeiten. Den „allgemeinen“ Elementen komplementär sind alle nicht direkt fachlich-inhaltlich bestimmten Qualifikationen, die zumindest analytisch – wenn auch nicht in realen Lern- und Arbeitsprozessen – von diesen zu unterscheiden sind. „Allgemeine“ Rollenelemente markieren demnach unter anderem die Fähigkeit, spezifische Rollen im Rahmen von an den jeweiligen Ort gebundenen fachlichen Anforderungen zu erlernen. Insofern sind sie wesentlicher Indikator des Anforderungsniveaus.

Eine derartige analytische Unterscheidung einzelner Elemente von Berufsrollen hat unterschiedliches Gewicht für Positionen auf verschiedenen Hierarchiestufen und für verschiedene Funktionsbereiche, sie eröffnet insofern einen Zugang zu dem Problem der Spezifität und der Determiniertheit von Anforderungen an Arbeitshandeln. Betrachten wir die Qualifikationsanforderungen unter dem Gesichtspunkt der Indeterminiertheit von Arbeitshandeln, so liegt der Schwerpunkt der Anforderungen neben den „allgemeinen“ Rollenelementen insbesondere bei den „peripheren“ Rollenelementen. „Allgemeine“ Elemente markieren das kognitive Potential für weitere Lern- und Spezialisierungsprozesse, „periphere“ Elemente die soziale Kompetenz und vor allem die Bereitschaft zu einem entsprechenden Lern- und Anpassungsprozeß in einem spezifischen organisatorischen Kontext. Das heißt, wir betrachten das für Arbeitshandeln erforderliche Rollenrepertoire in erster Linie unter dem Aspekt allgemeiner kognitiver Anforderungen und solcher Anforderungen, die sich daraus ergeben, daß Organisationen nicht nur im Gesamtzusammenhang der gesellschaftlichen Produktion eine definierte Funktion haben. Sie sind zugleich ein soziales System, und das heißt auch: ein Herrschaftssystem⁶³. Aufgrund der vorangegangenen Erfassung indeterminierter Elemente von Arbeitshandeln als „allgemeine“ und „periphere“ Elemente von Berufsrollen und Rollenrepertoires kann im übrigen davon ausgegangen werden, daß Unbestimmtheit nicht allein charakteristisch ist für einzelne, funktional und skalar ausdifferenzierte Berufspositionen, sondern daß alle Berufsrollen, allerdings in sehr unterschiedlichem Ausmaß, unbestimmte Elemente enthalten⁶⁴.

60 Goffman, E., a.a.O.

61 Weinstock, S. A.: „Role Elements: A Link between Acculturation and Occupational Status“. In: *British Journal of Sociology*, Bd. 14 (1963), S. 144–149; Adkins, D.: *Educational Planning for Labor Force Needs*. Berkeley, Calif., 1968 (hektographiertes Manuskript).

62 Weinstock geht dabei im wesentlichen von der Unterscheidung *zentraler* und *peripherer* Elemente von Berufsrollen aus, wobei sich nach seinen Ausführungen „zentrale“ Elemente auf technische Anforderungen, „periphere“ Elemente auf nichttechnische, institutionelle Aspekte der Arbeitsrolle beziehen.

Im weiteren wird darauf einzugehen sein, inwieweit die Umgewichtung von „zentralen“ hin zu „peripheren“ und „allgemeinen“ Elementen als Folge des Wandels im Industrialisierungsprozeß oder aber von Veränderungen im Bildungssystem interpretiert werden muß beziehungsweise wie sich die Wechselbeziehungen zwischen beiden Entwicklungen in einer Phase der Bildungsexpansion verändern. Damit wird zugleich gefragt, welche Handlungschancen und welche Konfliktpotentiale eine derartige Entwicklung birgt; die Beantwortung dieser Frage wird entscheidend davon bestimmt, ob Industrialisierung – als Prozeß wachsender Technisierung und Organisierung – eo ipso neue Akzentuierungen bei der Bewertung von Rollenelementen mit sich bringt oder ob diese Umgewichtung letztlich als flexible Reaktion auf neue Qualifikationen, Motive und Erwartungen der Absolventen des Bildungssystems zu deuten ist.

63 Dies macht auch den Doppelcharakter indeterminierten Arbeitshandelns aus, nämlich technische und formal-organisatorische Veränderungen zu fördern und *zugleich* eine Kontrolle des Arbeitshandelns in Orientierung an sozialen Normen und Hierarchien der Organisationen zu sichern. Dabei manifestiert sich der Doppelcharakter von Arbeit insbesondere in den „peripheren“ Elementen von Berufsrollen, denn sie begründen spezifische Kompetenzen und Interessen der Individuen und sichern zugleich, daß das Arbeitshandeln auf die Ziele und die Stabilität von Organisationen als Herrschaftsverband ausgerichtet bleibt und daß gegebenenfalls auch Kompetenzen und Interessen dann brachliegen, wenn sie mit den fixierten Zielsetzungen konfliktieren. Auf den Doppelcharakter von Arbeit unter werttheoretischen Gesichtspunkten wie auch auf den Einfluß dieses Doppelcharakters speziell auf den Bewußtseinsstand von hochqualifizierten Arbeitskräften geht im einzelnen ein: Autorenkollektiv am Institut für Soziologie der Freien Universität Berlin, a.a.O., S. 117–120 und S. 277 ff.

64 Eine umfassendere Darstellung des Zusammenhangs von – im wesentlichen – unbestimmten Rollenelementen und individuellen Handlungschancen findet sich im übrigen bei Merton, R. K.: *Social Theory and Social Structure*. New York 1963, insbesondere S. 370–384.

4.3 „Periphere“ Elemente von Berufsrollen und neue Qualifikationserwartungen

Im vorhergehenden Kapitel wurde bei der Erörterung der Anforderungen, die sich aus der vorwiegend „aufgabendiskontinuierlichen“ Statusorganisation großer Organisationen ergeben, auf die Funktion „peripherer“ Rollenelemente für die Kontrolle von Arbeitshandeln hingewiesen. Im folgenden soll nun darüber hinaus auf deren Bedeutung für Rekrutierung, Leistungsbeurteilung, Statuszuweisung und Identifikation mit der Berufsrolle eingegangen werden. Daran schließen Überlegungen dazu an, welche Konsequenzen sich für die Organisation von Berufspositionen und die Stabilisierung von Arbeitshandeln abzeichnen, wenn bei einer tendenziell steigenden Anzahl von Berufspositionen „periphere“ Elemente funktional wichtiger werden oder gar den Kern einer Berufsrolle ausmachen. Um die wachsende Bedeutung „peripherer“ Elemente von Berufsrollen und das Entstehen neuer Qualifikationserwartungen analysieren zu können, müssen wir eine Unterscheidung der Berufspositionen von hochqualifizierten Arbeitskräften vornehmen. Dies geschieht entsprechend den Ausführungen im Abschnitt 3.2.2, wo ganz generell von differenzierten Positionen der formalen Herrschaftsorganisation und von differenzierten Sachbearbeiterpositionen gesprochen wurde. Die ersteren wollen wir im folgenden als Positionen der „dispositiven“ Eliten bezeichnen. Demgegenüber bezeichnen wir die exklusiven Positionen von Sachbearbeitern als Positionen der „technisch-funktionalen“ Eliten. Die verbleibenden Sachbearbeiterpositionen sollen im weiteren als „mittlere“ Sachbearbeiterpositionen bezeichnet werden.

4.3.1 Die wachsende Bedeutung „peripherer“ Elemente von Berufsrollen für Rekrutierung, Leistungsbeurteilung und Statuszuweisung

Die wachsende Bedeutung „peripherer“ Elemente der Berufsrolle steht zunächst einmal, wie beschrieben, in Zusammenhang mit Anforderungen, die sich aus der Indeterminiertheit von Arbeitshandeln unter Bedingungen des Wandels und fortschreitender Organisation und Technisierung ergeben. Die daraus abzuleitenden Anforderungen an Initiative – als Komplement unpräziser Erwartungen – und an Kommunikation und Kooperation – als Folge fortschreitender Arbeitsteilung und Prozeßabspaltung – können als funktionale Aspekte „peripherer“ Elemente bezeichnet werden. „Periphere“ Elemente stehen jedoch zugleich in unmittelbarem Zusammenhang mit den Interessen der beschäftigenden Organisationen, Handeln in unbestimmten Situationen in Übereinstimmung mit Zielsetzungen und Normen zu kontrollieren und die Erwartungen zugleich zu legitimieren. Die hieraus abzuleitenden Anforderungen können als „extrafunktionale“ Aspekte „peripherer“ Elemente bezeichnet werden.

Unter dem letztgenannten Gesichtspunkt setzen sich Bowles und Gintis⁶⁵ mit der Funktion „peripherer“ Rollenelemente auseinander. Als „periphere“ Rollenelemente nennen sie Erwartungen an „persönliche Eigenschaften“⁶⁶, „Formen der Selbstdarstellung“⁶⁷, „askribierte Merkmale“⁶⁸ und „formale Zertifikate“⁶⁹. Zentrale These der Autoren ist, daß im Ver-

65 Bowles, S., und Gintis, H.: IQ in the U.S. Class Structure, a.a.O., insbesondere S. 41–48.

66 Bowles, S., und Gintis, H.: IQ in the U.S. Class Structure, a.a.O., S. 41: „... such as motivation perseverance, docility, dominance, flexibility or tact“.

67 Bowles, S., und Gintis, H.: IQ in the U.S. Class Structure, a.a.O., S. 41: „... such as manner of speech and dress, patterns of peer-identification and perceived ‚social distance‘ from individuals and groups of different social position“.

68 Bowles, S., und Gintis, H.: IQ in the U.S. Class Structure, a.a.O., S. 42: „... such as race, sex and age“.

69 Bowles, S., und Gintis, H.: IQ in the U.S. Class Structure, a.a.O., S. 42: „... such as level and prestige of education, which, like modes of self-presentation and the ascriptive traits are a resource used by employers to add to the overall legitimacy of the organization“.

gleich zu diesen Elementen „cognitive attributes are not central to the criteria involved in social stratification, and hence the association of cognitive level and access to higher level occupations must be largely a by-product of selection on the basis of others“⁷⁰. Funktion und Bedeutung „peripherer“ Elemente liegen danach darin, die hierarchische Arbeitsteilung als Voraussetzung kapitalistischer Produktion zu gewährleisten⁷¹.

Neben dem Gesichtspunkt der Kontrolle und Bestimmung von Arbeitshandeln in indetermierten Situationen leiten die Autoren die Bedeutung „extrafunktionaler“ Elemente aus dem Interesse der Organisationen an „harmonious integration into the bureaucratic order of the enterprise“⁷² ab. Probleme der Integration resultieren dabei aus folgenden Charakteristika industrieller Arbeitsorganisationen:

- Die Aufgaben, die Verantwortung und die Privilegien orientieren sich nicht an persönlichen Bedürfnissen, sie gehen auch nicht aus kollektiven Entscheidungen der Arbeitenden hervor, vielmehr beruhen sie auf einem System formaler Regeln.
- Die Beziehungen zwischen den Individuen sind durch hierarchische Autorität und Abhängigkeiten bestimmt.
- Die bürokratische Form der Arbeitsorganisation und der Umstand, daß Arbeitsrollen von „oben“ organisiert sind, führen dazu, daß die Arbeitskräfte kaum durch die Arbeit selbst motiviert werden⁷³.

In ihrer Funktion als Indikator für die Bereitschaft, unter Bedingungen bürokratischer Arbeitsorganisation integrierbar zu sein und richtig zu handeln, werden auch die Formen der Selbstdarstellung (modes of self-presentation) behandelt. Hinzu kommt deren legitimitative Funktion für die Stabilisierung organisatorischer Hierarchien, weil Verhaltensweisen und der Sozialcharakter bestimmter sozialer Gruppen und Schichten zugleich als Anforderung der Berufspositionen definiert sind. „Thus on the one hand, ‚modes of self-representation‘ take on a social class character, and on the other, physical settings are allocated not to individuals but to hierarchical levels.“⁷⁴

Die Bedeutung von Erwartungen, die sich auf askribierte Merkmale und formale Zertifikate richten, wird schließlich darauf zurückgeführt, daß sowohl die Legitimation hierarchischer Arbeitsteilung als auch die indirekte Kontrolle des Arbeitshandelns eine weitgehende Übereinstimmung der Autoritätsstruktur der Organisation mit derjenigen der Gesellschaft insgesamt voraussetzt: „... that the authority structure of the enterprise – with its corresponding structure of pay and privilege – respect the wider society’s ascriptive and symbolic distinctions.“⁷⁵

Die „peripheren“ Elemente der Berufsrolle äußern sich als Erwartung an die Person und an deren Arbeitshandeln in unterschiedlicher Intensität. Dies hängt zunächst einmal mit dem Niveau einer Position in der organisatorischen Hierarchie zusammen. Zwar gibt es auf allen

70 Bowles, S., und Gintis, H.: IQ in the U.S. Class Structure, a.a.O., S. 42.

71 Bowles, S., und Gintis, H.: IQ in the U.S. Class Structure, a.a.O., S. 43.

72 Bowles, S., und Gintis, H.: IQ in the U.S. Class Structure, a.a.O., S. 43.

73 Bowles, S., und Gintis, H.: IQ in the U.S. Class Structure, a.a.O., S. 43 f. Diese Charakterisierung der Ursachen von Entfremdung weist nun allerdings eher auf systemunspezifische Aspekte von Industrialisierung und Bürokratisierung hin.

74 Bowles, S., und Gintis, H.: IQ in the U.S. Class Structure, a.a.O., S. 47; die Autoren beziehen sich bei ihren Aussagen zu der herrschaftsstabilisierenden Wirkung von Formen der Selbstdarstellung auf Goffman, E., a.a.O., sowie auf Offe, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, a.a.O.

75 Bowles, S., und Gintis, H.: IQ in the U.S. Class Structure, a.a.O., S. 48. So verdienen Frauen auf vergleichbaren Positionen, wenn sie diese überhaupt erreichen, weniger als Männer, und Bewerber mit einem höheren Bildungszertifikat werden für verantwortliche und attraktive Positionen bevorzugt, auch wenn es keinen Hinweis ihrer besseren Leistungsfähigkeit gibt (ebenda, S. 50); speziell den letztgenannten Zusammenhang beschreibt Berg, I., a.a.O. Vgl. Gorz, A.: „Technische Intelligenz und kapitalistische Arbeitsteilung“, a.a.O., S. 105 ff. Vgl. hierzu Abschnitt 3.2.3.

Hierarchiestufen Positionen mit unbestimmten Erwartungen, aber nur auf den höheren werden diese strategisch für die Organisationsziele eingesetzt; in bestimmten Bereichen haben sie allgemein größere Bedeutung für die Unternehmensziele⁷⁶.

So reicht die Intensität von Erwartungen an persönliche Eigenschaften, von „rule-following to dependability/predictability to subordinateness to internalized values“⁷⁷; und die Beachtung von Formen der Selbstdarstellung und Äußerungen des Sozialverhaltens wächst in dem Maße, in dem die Möglichkeit genommen ist, durch technische Apparaturen oder formal-organisatorische Regelungen „ein bestimmtes Arbeitsverhalten und eine bestimmte Kooperation (zu) erzwingen, je stärker sich also nicht-technische, das heißt soziale Interessen bei der Gestaltung der Arbeit und des sozialen Verhaltens sowie bei der sozialen Kooperation durchzusetzen vermögen“⁷⁸.

Da mit dem Niveau einer Position in der organisatorischen Hierarchie Leistungen unanschaulicher und die Chancen einer unmittelbaren Zurechnung von Ergebnissen kooperativer Arbeitsprozesse geringer werden, führt dies dazu, daß Leistungen indirekt über „periphere“ Rollenelemente evaluiert werden. Dies hat aber die Konsequenz, daß die Individuen versuchen werden, ihren Status wiederum über „extrafunktionale“ Elemente ihrer Arbeitsrolle zu demonstrieren, um so Staturerwartungen zu legitimieren und berufliche Identität zu gewinnen.

Für den uns interessierenden Bereich der hochqualifizierten Arbeitskräfte haben wir eine Differenzierung entsprechend den Funktionsbereichen nach dem Kriterium der Entfernung von der Produktion beziehungsweise dem des Umgangs mit Dingen, Symbolen und Personen vorgenommen. Die Ausdifferenzierung von Sachbearbeiterpositionen richtet sich ebenfalls nach dem Kriterium des Anteils unbestimmter Rollenelemente, und dementsprechend haben auch „periphere“ Elemente eine unterschiedliche Bedeutung in ihnen.

„Periphere“ Rollenelemente und Funktionsbereiche

Eine Bestimmung und Kontrolle des Arbeitshandelns ist in den exklusiven und elitären Funktionsbereichen, die wir als im weitesten Sinne politische, motivierende, kontrollierende – und damit dispositive – Funktionen bezeichnen können, über eine striktere, technisch oder formal-organisatorisch vermittelte Bestimmung des Arbeitshandelns auch bei intensiverer Technisierung und Organisierung kaum zu erwarten. Auch Verfahren sogenannter wissenschaftlicher Führungsstile, die zum Beispiel bestimmte Rollenspielräume bewußt thematisieren und der Verfügung durch die Betroffenen überlassen⁷⁹, um so die Bereitschaft zu wecken, sich hinsichtlich der wesentlichen unbestimmten Elemente der eigenen Rolle um so bereitwilliger kontrollieren zu lassen, haben selbst nach Aussage der Apologeten dieser Modelle wie auch

76 Auf die Bedeutung unbestimmter Elemente von Berufsrollen auch bei Positionen im Rahmen hochmechanisierter Produktionsprozesse macht Offe unter dem Aspekt präventiven Verhaltens zur Fehlervermeidung aufmerksam. Offe, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, a.a.O., S. 36 ff. Weitere Hinweise auf die Unbestimmtheit von Produktionsarbeit finden sich in der älteren Untersuchung von Whyte, W. F.: Men at Work. Homewood, Ill., 1961.

77 Bowles, S., und Gintis, H.: IQ in the U.S. Class Structure, a.a.O., S. 45; Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., und Masia, B. B.: Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain. New York 1964. Die Autoren differenzieren auf der affektiven Dimension von Verhalten zwischen „passiver Wahrnehmung“ entsprechender Erwartungen und der Handlungsdisposition auf der Grundlage internalisierter Wertvorstellungen.

78 Kluth, H.: Soziologie des Großbetriebs. Stuttgart 1968, S. 30.

79 Einen Versuch in dieser Richtung unternimmt das sogenannte „Harzburger Modell“ mit der Delegation von Verantwortung für Unterebene. Vgl. Höhn, R., unter Mitarbeit von Böhme, G.: Führungsbrevier der Wirtschaft. Bad Harzburg 1966. Wenn wir uns an die Deutung der Ursachen des Mechanismus der Prozeßabsplattung halten – nämlich Intensivierung von Arbeit, zum Beispiel durch Standardisierung und Stabilisierung von Herrschaft durch Konzentration unbestimmter Anforderungen auf wenigen, überschaubaren Positionen – und dieser „Logik“ industrieller Rationalisierung von den Vertretern entsprechender Management-Konzeptionen nicht entgegengewirkt wird, können diese Konzeptionen kaum auf die Vergrößerung beruflicher Autonomie der Arbeitenden zielen.

nach den Befunden betriebssoziologischer Studien eine begrenzte Wirkung. Da Positionen in diesen Funktionsbereichen zugleich strategischen Charakter haben und das Arbeitshandeln der Positionsinhaber die Ziele der Organisation unmittelbar tangiert, werden speziell hier Persönlichkeitsmerkmale und Formen der Selbstdarstellung als Indikatoren für Arbeitshandeln in unbestimmten Situationen auf der Basis akzeptierter Wertvorstellungen und politischer Überzeugungen bedeutsam⁸⁰.

Für den Funktionsbereich wissenschaftlicher und technischer Spezialisten verschärft sich das Problem der Bestimmung und Kontrolle von Arbeitshandeln schon dadurch, daß sie als Spezialisten die jeweils höchste Sachkompetenz in einem, wenn auch stark begrenzten Bereich repräsentieren und eine unmittelbare fachliche Kontrolle des Arbeitshandelns durch Vorgesetzte weitgehend ausgeschlossen ist⁸¹. Eine Kontrolle ist in diesen Funktionsbereichen denkbar durch den Vergleich der von Kollegen vermittelten und von diesen geteilten Standards ihres Fachs oder Arbeitsgebiets. Sie erweist sich insofern als fruchtbar, als sie als Eigenkontrolle verstanden wird und der Prozeß der Internalisierung von technischen Standards und Normen weithin als sozial und politisch neutraler Vorgang gilt.

Besonders effektiv in dieser Hinsicht ist die Orientierung an „Technik“ und „Ingenieurgeist“ bei den im weiteren Bereich der Produktion auf technischen Spezialistenpositionen eingesetzten hochqualifizierten Arbeitskräften. Diese Orientierung wirkt immer noch als Relikt einer umfassenden professionellen Verhaltenskontrolle, wie sie etwa für freiberufliche Ingenieur-tätigkeiten prägend war⁸². In der bereits erwähnten Untersuchung über „Klassenlage und Bewußtseinsformen technisch-wissenschaftlicher Lohnarbeiter“⁸³ wird in diesem Sinne auf die Verhaltenskontrolle durch Orientierung an vermeintlich sozial neutraler und herrschaftsindifferenter Technik und Naturvorgängen hingewiesen: „Den gegeneinander verselbständigten technisch-wissenschaftlichen Arbeitern, insofern sie selber an bestimmte Funktionen im unmittelbaren Produktionsprozeß gebunden sind, erscheint der kapitalistische Produktionsprozeß – abstrahiert von seiner gesellschaftlichen Form – zunächst ausschließlich als bloßes Mittel der Produktivkraftsteigerung, als die Sphäre, worin theoretische Naturerkenntnis in materialisierte Technologie umgesetzt wird.“⁸⁴ Ferner gehen die Autoren auf die aus dieser Ideologie abgeleiteten Standards der „profession“ und der professionellen Vereinigungen ein. „Insbesondere in solchen Bereichen technisch-wissenschaftlicher Arbeit, in denen

80 So nennt etwa Spethmann, D., a.a.O., S. 8 f., unter anderem folgende Persönlichkeitsmerkmale für (dispositive) Führungspositionen: „gesunder Ehrgeiz“; „Initiative und eigene Ideen (Phantasie)“; „Freude am Gestalten und Erfolg“; „Identifizierung mit den als richtig erkannten Zielen der Unternehmensleitung“; „Selbstsicherheit, Selbstkritik (Distanz zu sich selbst), Selbstdisziplin, Ausgeglichenheit“; „Spürsinn für Wirtschaftlichkeit (= ausgeprägtes Denken in Aufwands- und Ertragskategorien)“; „Menschenkenntnis“; „Vertrauenswürdigkeit und Verschwiegenheit“; „Ordnungssinn“; „gepflegtes Äußere“; „Verhandlungsgeschick (u.a. zuhören können)“; „optimistische Lebensauffassung, Humor, persönliche Ausstrahlung, Familiensinn“.

81 Vgl. zum Beispiel Kluth, H.: Soziologie des Großbetriebs, a.a.O.; wenn also auch diese Spezialistenpositionen noch aus dem Prozeß der Ausdifferenzierung unbestimmter Rollenelemente mit dem Ziel der Erhöhung der Kapazität technischer und formalisierter Kontrollen erklärt werden sollen, wird deutlich, wie sich die Kontrollproblematik dadurch verschärft, wenn auch konzentriert auf weniger Positionen.

82 Siehe dazu die Untersuchung von Hortleder, G.: Das Gesellschaftsbild des Ingenieurs. Zum politischen Verständnis der Technischen Intelligenz in Deutschland. Frankfurt a.M. 1970.

83 Autorenkollektiv am Institut für Soziologie der Freien Universität Berlin, a.a.O.; Braczyk, H. J., und Herkommer, S.: „Leitende Angestellte als ‚dritte Kraft‘?“ In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 19. Jg. (1973), H. 3, S. 272–289. Den Versuch, aus der besonderen Arbeitssituation der wissenschaftlich-technischen Intelligenz auch deren politische Eigenständigkeit durch empirische Forschung zu belegen, hat Kurucz unternommen. Da diese Untersuchung sowohl vom theoretischen Ansatz als auch von der Konzipierung und Durchführung der Empirie her als unzureichend erachtet werden muß, kann sie eher als Beleg dafür herangezogen werden, wie sich empirische Sozialforschung – orientiert an aktuellen politischen Auseinandersetzungen und interessegebunden – verschleifen kann. Vgl. Kurucz, J.: Das Selbstverständnis von Naturwissenschaftlern in der Industrie. Ergebnisse einer Befragung promovierter Industriechemiker. Weinheim a.d. Bergstraße 1972.

84 Autorenkollektiv am Institut für Soziologie der Freien Universität Berlin, a.a.O., S. 230. Vgl. auch Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“, a.a.O.

diese noch in geringerem Ausmaß der Parzellierung und Vereinseitigung unterworfen ist, kann sich daher ein noch auf den besonderen Charakter der Tätigkeit bezogenes sowie durch den spezifischen Charakter technisch-wissenschaftlicher Ausbildung geprägtes Bewußtsein entwickeln, das sich als professionsbezogenes Bewußtsein bestimmen läßt.⁸⁵ Wo hochqualifizierte Arbeitskräfte schließlich in Stabsabteilungen als Wissenschaftler eingesetzt werden, kommen Formen der Kontrolle durch die „science-community“ zur Wirkung, die nach ähnlichen Ritualen und Standards ablaufen wie unmittelbar im Wissenschaftsbereich, also über Publikationen, demonstrative Kongreßbesuche, Erringung von Titeln usw.⁸⁶

Es bleibt festzuhalten, daß die Formen der Bestimmung und Kontrolle des Arbeitshandelns in den beiden bisher erwähnten Funktionsbereichen nicht nur sozial vermittelt sind, sondern daß sie – im ersten mehr als im zweiten – unmittelbare soziale Kontrollen sind und sich von daher am Sozialverhalten oder an Indikatoren für vermutliches Sozialverhalten und damit an Normen und Wertvorstellungen orientieren.

Die unterschiedliche Bedeutung „peripherer“ Elemente wird insbesondere im *Rekrutierungsprozeß* deutlich. Dabei muß wiederum unterschieden werden zwischen den einzelnen Hierarchiestufen und Funktionsbereichen. Je nachdem,

- ob Unbestimmtheit des Arbeitshandelns als funktional und strategisch wichtig erachtet wird,
- ob Unbestimmtheit sich aus den Lücken formalisierter sozialer Kontrollmöglichkeiten ergibt und dysfunktional erscheint oder
- ob Unbestimmtheit beziehungsweise die Unmöglichkeit fachlicher, sachbezogener Kontrollen direkt auf extremer Spezialisierung von Sachbearbeiterpositionen beruht und damit das Resultat fortgeschrittener industrieller Rationalisierung ist,

wird im Rekrutierungsprozeß mit unterschiedlicher Intensität auf Übereinstimmung beziehungsweise Nichtübereinstimmung entsprechender Persönlichkeitsmerkmale und Indikatoren des Sozialverhaltens mit Erwartungen der beschäftigenden Organisationen geachtet.

Bei der Einschätzung der Entwicklung weiterführender Bildung erweisen sich in quantitativer Hinsicht zunächst einmal der Bereich der mittleren Sachbearbeiterpositionen, weniger die Bereiche der dispositiven und technischen Funktionsebenen als bedeutsam. Wenn wir dennoch im folgenden Beispiele und Annahmen in erster Linie auf die exklusiven Positionsbereiche beziehen, dann hat dies pragmatische Gründe: Im Bereich der Wirtschaft rekrutierte man Hochschulabsolventen bislang hauptsächlich für diese Bereiche; aber auch die nichtexklusiven Sachbearbeiterpositionen zeichnen sich in vieler Hinsicht – noch – durch Elemente der Unbestimmtheit aus, deren Funktion auf diese Weise exemplarisch verdeutlicht werden kann⁸⁷. Ein weiterer Grund liegt in den praktischen Interessen der Untersuchung, denn wir erhoffen uns daraus Hinweise, wie soziale und inhaltliche Erwartungen der Absolventen, die sich noch auf exklusive Positionen beziehen, mit den Anforderungen und Realisierungschancen beruflicher Erwartungen und Statuserwartungen solcher Sachbearbeiterpositionen konfliktieren.

Bei der Rekrutierung für dispositive Positionen sind „periphere“ Elemente Indikator für Wertvorstellungen und damit zugleich Hinweise auf Loyalität und Zielkonformität; das Sozialverhalten ist nicht bloß Indikator der Leistungsfähigkeit, es gibt vielmehr selbst den Maßstab zur Beurteilung der Leistungsfähigkeit ab⁸⁸. Im Prozeß der Erstrekrutierung verschärft

85 Autorenkollektiv am Institut für Soziologie der Freien Universität Berlin, a.a.O., S. 233.

86 Zur allgemeineren Ableitung der Funktion der „science-community“ für die Legitimation von Handeln und für die Steuerung des Wissenschaftsprozesses siehe Weingart, P.: Die amerikanische Wissenschaftslobby. Gütersloh 1970; ferner Luhmann, N.: „Selbststeuerung der Wissenschaft“. In: Jahrbuch für Sozialwissenschaft, 19. Jg. (1968), S. 147–170.

87 Siehe dazu die empirische Erfassung von Verhaltensspielräumen auf solchen mit Hochschulabsolventen besetzten Sachbearbeiterpositionen und deren Deutung durch die Betroffenen bei Matthias, P., a.a.O., insbesondere S. 100 ff. und S. 128 ff.

88 Dies gilt ganz besonders für den Fall, daß Absolventen sozialwissenschaftlicher Bildungsgänge mit geringem Professionalisierungsgrad auf indeterminierte dispositive Positionen gelangen. Deutlich wird diese Konstellation am Beispiel des Rekrutierungsprozesses für Politologen. Vgl. Hartung, D., Nuthmann, R., und Winterhager, W. D., a.a.O., S. 100 ff.

sich die Bedeutung entsprechender Verhaltensmerkmale, weil komplementäre Ausbildungsgänge für dispositive Positionen an deutschen Hochschulen (bisher) nicht existieren. Eine unmittelbare Zuordnung von Studienfach und Positionsbereich scheidet so von vornherein aus, aber auch formale Zertifikate mit dem Beleg fachlicher Lernleistungen sagen wenig über die Eignung aus, weil Studieninhalte und Tätigkeitsanforderungen sich kaum decken. „Zudem haben Abschlußnoten und Fachrichtungsbezeichnungen einen relativ geringen Prognosewert für allgemeines Sozialverhalten . . . Berücksichtigt man jedoch die starke Interdependenz von fachlichem Können und Sozialverhalten in solchen Funktionen, so wird verständlich, daß die Abnehmer dieser Qualifikationen nach Indikatoren mit Prognosewert suchen.“⁸⁹ Das bedeutet jedoch, daß bei der Rekrutierung zu solchen Positionen vor allem auf die Übereinstimmung „extrafunktionaler“ („peripherer“) Elemente der Berufsposition – oder einer vorgesehenen Karriere – mit den sozialen und ausbildungsbezogenen Merkmalen des Absolventen geachtet wird. Für den tatsächlichen Berufserfolg sind dann diese Merkmale, unabhängig davon, ob sie für die Funktionserfüllung unmittelbar wichtig sind, insofern entscheidend, als nach diesen Merkmalen die zusätzlichen organisationsspezifischen Lernchancen vergeben und begründet werden. Dieser Mechanismus ist im übrigen verantwortlich dafür, daß die Auswahlentscheidungen, verbunden mit zusätzlichen Lernchancen, sich im nachhinein in der Regel als richtig erweisen; das heißt, daß die Ausgewählten tatsächlich Karriere machen. Weitere Gründe für die nachträgliche Bestätigung von einmal getroffenen Auswahlentscheidungen sind zum Beispiel: Die (Vor-)Urteile, die die Auswahl begründeten, gelten auch für die weitere Karriere; die für weitere Lernprogramme Ausgewählten haben bessere Chancen, ihre Leistungsfähigkeit auch unter Beweis zu stellen (aufzufallen); sie haben tatsächlich bessere Möglichkeiten, auf verantwortungsvolleren oder lernintensiveren Positionen organisationsspezifisches Wissen und Erfahrungen zu akkumulieren⁹⁰.

Die den Rekrutierungsprozeß konstituierenden Qualifikationserwartungen sind für diesen Funktionsbereich insofern ambivalent, als einerseits auf Merkmale geachtet wird, die auf die Fähigkeit zu aktivem Handeln in unbestimmten Situationen hinweisen, andererseits aber auch Indikatoren dafür gesucht werden, daß Aktivität und Initiative sich nur im Rahmen von Werten und akzeptierten Zielsetzungen der Organisation entfalten. Diese Ambivalenz wird in den Katalogen sogenannter „überfachlicher“ Anforderungen an Führungskräfte und den Lernzielkatalogen von Traineeprogrammen und Weiterbildungsprogrammen deutlich⁹¹.

Beim Rekrutierungsprozeß technisch-wissenschaftlicher Funktionsebenen, der sich im übrigen stärker auf spezifische, definierte Positionen als auf Karrieren in einem Funktionsbereich bezieht⁹², wird auf die Übereinstimmung mit den „peripheren“ Elementen der Berufsrolle geachtet und als Indikator dafür gewertet, Leistungen zwar in gewisser Selbständigkeit zu

89 Hartung, D., Nuthmann, R., und Winterhager, W. D., a.a.O., S. 28.

90 Vgl. dazu zum Beispiel Berlew, D. E., und Hall, D. T.: „The Socialization of Managers: Effects of Expectations on Performance“. In: *Administrative Science Quarterly*, Bd. 2 (1966), H. 2, S. 207–223; Greenberg, D. H.: „Employing the Training-Program Enrollee: An Analysis of Employer Personnel Records“. In: *Industrial and Labor Relations Review*, Bd. 24 (1971), H. 4, S. 554–571.

91 Vgl. die bereits erwähnten Auszüge aus dem Anforderungskatalog von Spethmann, D., a.a.O.; Berlew, D. E., und Hall, D. T., a.a.O., S. 212, geben den Lernzielkatalog des Traineeprogramms einer amerikanischen Firma wieder, in dem auf folgende „Qualifikationen“ hingewiesen wird: „technical competence“, „learning capacity“, „imagination“, „persuasiveness“, „group membership skills“, „communication skills“, „supervisory skills“, „decision-making“, „organization ability“, „time-energy commitment“, „sacrifice of autonomy“, „sociability“, „acceptance of company norms“, „self-development“, „maintenance of public image“, „loyalty“, „productivity“, „initiative“. Zu den Wertvorstellungen dispositiver Eliten vgl. etwa Pross, H., und Boetticher, K. W.: *Manager im Kapitalismus*. Frankfurt a.M. 1971; Brinkmann, G., und Rippe, W.: *Die Erfassung der Leistungsansprüche an Führungskräfte der Wirtschaft*. Köln und Opladen 1969; Zeidler, K.: *Rollenanalyse von Führungskräften der Wirtschaft. Eine empirische Untersuchung über die Erwartungen an die Merkmale und an das Verhalten von kaufmännischen Führungskräften der Wirtschaft*. Erlangen – Nürnberg: Diss. rer.pol. 1971.

92 Vgl. zu den Kategorien der „karriereorientierten“ und „positionsorientierten“ Rekrutierung Armbruster, W., u.a.: *Expansion und Innovation*, a.a.O., S. 116–122.

erbringen, diese zugleich aber auch auf die spezifischen Bedingungen und Erwartungen eines Industriebetriebs einzustellen⁹³. Die Erwartungen zeichnen sich dementsprechend durch ihre Widersprüchlichkeit aus. Einerseits wird Selbständigkeit, andererseits Unterordnung verlangt. Selbständigkeit wird auf Formen professioneller Selbstkontrolle nach Standards der Ausbildung bezogen, Abhängigkeit dagegen als die Unterordnung dieser Standards unter Termindruck, verordnete Kooperationsformen, reduzierte Ansprüche an Qualität unter Kostengesichtspunkten definiert, Standards also, die denjenigen der professionellen Orientierung mehr oder weniger zuwiderlaufen⁹⁴. Wir können festhalten, daß bei der Rekrutierung zu diesen Positionen Indikatoren des Sozialverhaltens und damit auch Persönlichkeitsmerkmale und Berufsmotive für die Auswahlentscheidung maßgebend sind, im Fall der dispositiven Elitepositionen, weil Sozialfertigkeiten direkt Voraussetzung der Funktionserfüllung sind und die Funktionen zugleich strategische Bedeutung für Setzung und Interpretation von Organisationszielen haben – im Fall der technischen Funktionsebenen eher wegen der eingeschränkten Möglichkeiten fachlicher Kontrolle und der als Pendant zu erwünschter Selbständigkeit unerwünschten professionellen Verselbständigung.

Für den Bereich *mittlerer Sachbearbeiterpositionen* gelten diese Bedingungen nicht in gleicher Weise: Sie haben als Positionen mit dispositiven Elementen kaum strategischen Charakter für die Zielsetzungen der Organisation; als technische Sachbearbeiterpositionen setzen sie nicht in gleicher Weise Selbständigkeit des Arbeitshandelns voraus. „Periphere“ Anforderungen müßten dementsprechend eine geringere Bedeutung im Rekrutierungsprozeß haben und sich in anderer Akzentuierung äußern. Indikatoren für das *Akzeptieren* von Normen und Zielen der Organisation haben prognostischen Wert für die Bereitschaft zum Befolgen allgemeiner gehaltener Regeln und dienen der Kalkulierbarkeit von Verhalten in unbestimmten Situationen. Dieses Akzeptieren muß zwar immer noch gewährleisten, daß die Arbeitskräfte in der Lage sind, „(to) respond flexibly to their superiors, whose directives acquire a complexity transcending the relatively few rules that apply directly to their tasks“⁹⁵. Es braucht jedoch nicht so weit zu gehen wie etwa bei den dispositiven Elitepositionen, bei denen eine *Internalisierung* der Werte zur Voraussetzung wird und dementsprechend auch Indikatoren für allgemeine gesellschaftliche und politische Vorstellungen in die Auswahlentscheidungen einfließen. Für die dispositiven Elitepositionen ist es mit anderen Worten charakteristisch, daß Ziele gesetzt und auf der Grundlage internalisierter Normen Regeln für andere entwickelt werden, während die Erfolgskriterien für die mittleren Sachbearbeiterpositionen sich auf das Befolgen allgemeiner gehaltener Regeln und deren Interpretation für andere beziehen.

Wenn aber auch bei den mittleren Sachbearbeiterpositionen „extrafunktionale“ Anforderungen im Rekrutierungsprozeß noch eine Rolle spielen, so nicht in erster Linie wegen der derzeitigen Begrenztheit der Anwendung von technischem und sozialtechnischem Regelwissen in vielen Beschäftigungsbereichen; soziale und bereits in der Ausbildung begründete Kontrollen des Arbeitshandelns werden – so die These – zunehmend wichtiger in ihrer defensiven Funktion gegenüber inhaltlichen beruflichen Erwartungen und Statuserwartungen der Absolventen bei den gerade für diese Einsatzbereiche zu erwartenden Diskrepanzen zu tatsächlichen Statuschancen und den Anwendungschancen für inhaltlich bestimmtes Studienwissen⁹⁶.

93 Vgl. dazu auch Kornhauser, W.: *Scientists in Industry. Conflict and Accommodation*. Berkeley, Calif., 1962; Schein, E. H.: „How to Break in the College Graduate“. In: *Harvard Business Review*, Bd. 42 (1964), S. 68–76; Deutsche Gesellschaft für Personalführung (Hrsg.): *Orientierungsprobleme von Hochschulabsolventen beim Eintritt in die betriebliche Praxis*. Neuwied 1972.

94 Diese Ambivalenz zeigt sich zum Beispiel bei der großen Bedeutung, die der nachgewiesenen wissenschaftlichen Einzelleistung – Dissertation – etwa im Bereich der Chemischen Industrie beigemessen wird, während zugleich industrielle Tugenden der Einordnung und Teamarbeit in Prozesse arbeitsteiliger Forschung verlangt werden. Siehe dazu auch den erwähnten Artikel von Reumann, K., a.a.O., wo darauf eingegangen wird, wie die Versuche an Hochschulen, Einzelleistungen weniger differenziert zu beurteilen, von seiten der Abnehmer bereits als Preisgabe des Leistungsprinzips bezeichnet werden.

95 Bowles, S., und Gintis, H.: *IQ in the U.S. Class Structure*, a.a.O., S. 45.

Für das Bildungssystem in seiner traditionellen Struktur war es weitgehend unproblematisch, an Herkunft, Sozialverhalten und Persönlichkeitsmerkmalen orientiert zu selektieren und Berufsmotive und Staturerwartungen mit der Berufs- und Arbeitsplatzstruktur kompatibel zu halten. Unter Bedingungen eines Massenbildungssystems mit tendenzieller Angleichung von Bildungsgängen und Abschlüssen wird die Konsistenz von Qualifikationsniveau, Berufsmotiven und Staturerwartungen aufgebrochen; das Problem der Formulierung von differenzierten Qualifikationsanforderungen stellt sich somit auf seiten der Abnehmer in verschärfter Weise. Da die Qualifikationserwartungen – im weitesten Sinne, also Erwartungen an Motive und Sozialverhalten eingeschlossen – bereits für die exklusiven Funktionsbereiche in sich und im Vergleich untereinander widersprüchlich sind, werden die Qualifikationsanforderungen dann vollends diffus, wenn sie sich zugleich auf die wachsende Zahl mittlerer Sachbearbeiterpositionen beziehen. Unter Bedingungen eines Massenbildungssystems werden sich die Anforderungen daher notwendigerweise als „kleinster gemeinsamer Nenner“ zwischen positiv ausformulierten Erwartungen an Qualifikationen und defensiven Erwartungen an Motive und Staturerwartungen darstellen.

Es liegt nahe, in der bildungspolitischen Diskussion dominierende Konzeptionen – wie etwa die der Gesamthochschule – und Kategorien – wie zum Beispiel die der Schlüsselqualifikation – unter diesem strukturellen Aspekt zu deuten. Im Vorgriff auf die weiteren Ausführungen wäre hier bereits anzumerken, daß die Konzeption der Gesamthochschule den geeigneten institutionellen Rahmen für die Realisierung eines derartigen inhaltlichen und auf gesellschaftlichen Status bezogenen Kompromisses abgibt. Auch die Ausbildung, Auslese und Sozialisierung von Aspiranten für die hier so bezeichneten exklusiven und elitären Positionen wird dann nicht zum Problem, zumal für deren betriebliche Sozialisation und für Maßnahmen zur Sicherung erwünschten Arbeitshandelns in den beschäftigenden Organisationen selbst ohnehin Zeit und Mittel vorgesehen sind⁹⁷.

Die Erwartungen an das Bildungssystem werden sich für diese Kategorie von Arbeitskräften zum einen auf Unterstützung bei der Identifikation der „Besten“ – im Sinne eines aus partikularen Interessen abgeleiteten Sozialverhaltens – zum anderen auf einen relativ einsatzunabhängigen und wissenschaftsorientierten Professionalisierungsprozeß – zur Sicherung der Selbstkontrolle nach durchaus universalistischen Standards – konzentrieren.

4.3.2 Die Funktionalität „extrafunktionaler“ Elemente von Berufsrollen

Wir haben versucht, die Bedeutung „peripherer“ Elemente von Berufsrollen für die Funktionserfüllung sowie für die Stabilisierung der Hierarchie und der organisatorischen Normen und Standards darzustellen. Hinzu kommt deren Bedeutung für die informale Struktur von Beziehungen in einer Organisation und damit zugleich für die Möglichkeiten der Individuen, berufliche Identität in Tätigkeiten zu finden, deren unmittelbare Anforderungen in keinem fachlichen Bezug zur Ausbildung stehen. Im Prozeß der Rekrutierung verschärft sich die Bedeutung der „peripheren“ Elemente noch insofern, als man davon ausgehen kann, daß als Folge der Bildungsexpansion kognitive Fähigkeiten im Verhältnis zu den verfügbaren attrakti-

96 Zur Formulierung dieses spezifischen Abstimmungsproblems im Falle eines Massenbildungssystems vgl. Abschnitt 3.2.3. Die ausdifferenzierten Sachbearbeiterpositionen waren ja gerade dadurch gekennzeichnet, daß nur ein Bruchteil des insgesamt erworbenen Wissens – wenn auch intensiv – abverlangt wurde, und dies auf Positionen von nicht klar definierbarem Status (Stabsabteilungen).

97 Unter diesem Aspekt äußert sich Dichgans – als Politiker, Wissenschaftler und Vertreter einer Arbeitgeberorganisation – zu einem „aufgeklärten“ Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems und zu realistischen unternehmerischen Erwartungen an das Bildungssystem. Sein Vorschlag einer einheitlichen Eingangsbezahlung der Absolventen verschiedener Ausbildungsgänge – hier insbesondere von Ing. grad. und Dipl.-Ingenieuren – und späterer Differenzierung nach Leistung und Brauchbarkeit zielt allerdings eher auf eine Dämpfung der Erwartungen von Hochschulabsolventen als auf eine Verbesserung der Situation für die übrigen. Dichgans, H.: „Was erwarten die Unternehmer vom wissenschaftlichen Nachwuchs?“ In: Deutsche Universitätszeitung/Hochschuldienst, 1974, H. 8, S. 326 f.

ven Positionen nicht mehr in dem Maße knapp sind, daß sie die Auswahlentscheidung ausschließlich bestimmen und begründen können⁹⁸.

Damit kommen wir zusammenfassend zu folgenden Funktionen „peripherer“ Anforderungen der Berufsrollen als Folge zunehmender Organisierung von Arbeitsprozessen und vergrößerter Kontroll- und Legitimationsprobleme:

- Sie dienen der Kommunikation und Interaktion unter Bedingungen formaler Arbeitsteilung wie auch der Kooperation bei teamartig organisierter Arbeit. „Periphere“ Elemente haben dann die Funktion des „gemeinsamen Nenners“.
- Sie erlauben die indirekte Kontrolle und Beurteilung von Arbeitshandeln in Form eines bloßen Substituts direkter funktionaler Kontrollmechanismen, aber auch durch Sicherung ideologischer Konformität.
- Sie legitimieren ansonsten unanschauliche und nicht mit eindeutigen Erfolgskriterien versehene Leistungen.
- Sie ermöglichen „richtiges“ Handeln in unbestimmten Situationen und die Auseinandersetzung mit gegebenen Anforderungen durch die Anpassung allgemeiner Regeln an die jeweiligen organisationsspezifischen, situationsgebundenen und personalen Gegebenheiten.
- Sie sichern die Kontinuität des Arbeitshandelns und der beruflichen Identität im Rahmen beruflicher Mobilität.

Bei der so umrissenen Bedeutung „peripherer“ Elemente der Berufsrolle wurde zwischen deren funktionaler und eher „extrafunktionaler“ Wirkung – entsprechend dem Niveau der Position in der organisatorischen Hierarchie – und dem Funktionsbereich unterschieden. Für *Arbeitshandeln* in dispositiven Bereichen (dispositive Eliten) kann Sozialverhalten als unmittelbar funktional gelten; Sozialfertigkeiten machen den Kern der definierten Aufgabe aus. Für Arbeitshandeln im Bereich von Spezialistenpositionen (technisch-funktionale Eliten) kann dagegen Sozialverhalten in erster Linie als „extrafunktional“ gelten. Dagegen sind für den *Rekrutierungsprozeß* die Erwartungen an Sozialverhalten – gleichsam als Qualifikationsanforderungen, vermittelt über Persönlichkeitsmerkmale, Formen der Selbstdarstellung oder askribierte Merkmale – wegen der Wirkung als Indikator für Motive und Wertvorstellungen und damit für zu erwartendes Verhalten in unbestimmten oder nicht kontrollierbaren Situationen für beide Tätigkeitsbereiche als funktional zu bezeichnen.

Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Legitimation und Stabilisierung betrieblicher Organisationsformen und für die Formulierung von Qualifikationserwartungen durch die Organisationen.

- Aus dem Umstand, daß zunächst als „peripher“ und „extrafunktional“ eingeschätzte Rollenelemente von Berufspositionen nicht nur im Rekrutierungsprozeß, sondern – zumindest im dispositiven Bereich – auch im Arbeitsprozeß als funktional gelten können, folgt, daß die im Rahmen des Leistungsprinzips gültigen Maßstäbe der Beurteilung und Statuszuweisung in gewisser Weise ihre legitimierende Kraft einbüßen. Wenn soziale Fertigkeiten zum Gegenstand des Arbeitshandelns selbst werden und Interpretation und Modifikation von Normen zur Voraussetzung haben, dann rücken die zunächst als „peripher“ erachteten Elemente von Berufsrollen in den Kern; „extrafunktionale“ Elemente werden unmittelbar funktional. Sozialfertigkeiten stehen aber in Affinität zum Sozialverhalten und damit zu schicht- und gruppenspezifischen Sozialisationsprozessen. Eine offensichtliche Bewertung und Statuszuweisung nach entsprechenden Kriterien gerät somit in Konflikt zu den Maßstäben des Leistungsprinzips, denn dieses geht davon aus, daß die Befähigungen erworben und differenziert bewertbar, nicht aber askribiert und damit der Einflußnahme des einzelnen entzogen sind⁹⁹.

98 So schreibt auch Spethmann, D., a.a.O., S. 8: „Wenn man überdurchschnittliche fachliche Qualifikationen sowie logisches Denken, gutes Gedächtnis und rasche Auffassungsgabe . . . voraussetzt (Hervorhebung durch die Verf.), so sind darüber hinaus m.E. folgende Persönlichkeitsmerkmale bzw. persönliche Eignungen entscheidend für überdurchschnittliche Beiträge des jungen Akademikers zum Unternehmenserfolg und für sein berufliches Fortkommen in der Wirtschaft . . .“

Die Argumentation zielt hier also insofern weiter, als nicht nur die schon immer praktizierte abgestufte Privilegierung neue Probleme einer differenzierten Bewertung aufwirft; auch der Versuch einer – technisch eher denkbaren – differenzierten Bewertung des Verfügens über Sozialtechniken könnte sich als konflikträchtig erweisen. Die daraus resultierenden Legitimationsprobleme für organisatorische Hierarchien und Formen der Statuszuweisung werden, so die Annahme, durch eine Reformulierung der Qualifikationsanforderungen kompensiert.

- Aus dem Umstand nämlich, daß die Anforderungen an dispositive und technisch-funktionale Eliten in sich und untereinander widersprüchlich sind und daß die Qualifikationserwartungen sich insgesamt in stärkerem Maße als bisher auf die Ebene und die Funktionsbereiche mittlerer Sachbearbeiterpositionen beziehen¹⁰⁰ und insofern einen „gemeinsamen Nenner“ von positiv formulierten Qualifikationserwartungen und defensiv formulierten sozialen Erwartungen enthalten müssen, folgt für die Formulierung von Qualifikationsanforderungen und deren Spezifizierung: den für höhere Positionen zunehmend unspezifischer werdenden Erwartungen an zentrale Rollenelemente, also an allgemeine kognitive und technisch-instrumentelle Kenntnisse und Fähigkeiten, stehen zunehmend spezifischere, wenn auch unterschiedlich intensive Erwartungen an Sozialverhalten gegenüber. Diese Verschiebung von Spezifität und Unspezifität der Qualifikationserwartungen steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Statusproblematik, denn unspezifische fachliche und technische Kompetenzen begrenzen das Sanktionspotential der einzelnen und die Möglichkeiten der Entwicklung einer eigenen Berufsperspektive und beruflicher Identität, auf die sich Ansprüche gründen könnten¹⁰¹.

Für den Bereich mittlerer Sachbearbeiterpositionen – speziell im dispositiven und organisatorischen Funktionsbereich, für den Hochschulabsolventen bei einer weiteren Expansion des Bildungswesens ohnehin in erster Linie in Frage kommen – wirkt sich die Reformulierung der Rollenerwartungen zwar in derselben Richtung aus; doch werden sich entsprechend der geringeren Intensität der Erwartungen und des absehbaren Aufwands zur Überprüfung und Sicherstellung der Übereinstimmung der Absolventen mit diesen die Rollenerwartungen in anderer Form äußern. Unsere These lautet hier, daß sich in diesen Einsatzbereichen Erwartungen an Sozialverhalten in Form von Anforderungen an spezifische Sozialfertigkeiten ausdrücken – als technische „skills“, rückgebunden an Wissenschaft und von daher „neutralisiert“. Diese „skills“ stellen die Handlungsfähigkeit in partiell indeterminierten Arbeitssituationen sicher, ermöglichen zugleich aber die Kontrolle des Arbeitshandelns mit Hilfe genereller und im Bildungsprozeß vermittelter beziehungsweise eingeübter Standards von Sozialverhalten. Gedacht wird hier an formalisierte Kooperationsweisen, verwissenschaftlichte Kommunikationsstile, systematische Entscheidungsverfahren usw., die es ermöglichen, unbestimmte Elemente von Arbeitshandeln weniger durch strikte, direkte Anforderungen als vielmehr durch den Rekurs auf generelle Regeln indirekt zu kontrollieren. Zugleich ist damit sichergestellt, daß Anforderungen an derartige instrumentalisierte Sozialfertigkeiten nicht mit exklusiven Statuserwartungen der Arbeitskräfte verbunden werden.

99 Vgl. Offe, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, a.a.O., insbesondere S. 161 ff. Offe geht auf diese – theoretisch ermittelte – Brüchigkeit der gültigen Legitimationsbasis organisatorischer Hierarchien im Detail ein.

100 Die Entwicklungstendenz im Rahmen weiterer Bildungsexpansion zu einem Massenbildungssystem wird bei diesen Annahmen unterstellt.

101 In Untersuchungen zum Berufsverhalten und zur Mentalität von Angestellten wird gerade die Herausbildung einer eigenen, für individuell erachteten Berufsperspektive und der Versuch, persönliche berufliche Identität zu demonstrieren, unter gegebenen Bedingungen industrieller Arbeit und faktischer Handlungschancen als illusionär dargestellt. Weil eine derartige Orientierung keine reale Basis hat, weil ihr kein Bedarf entspricht, ist sie ideologisch, kann sie zur Stabilisierung eines bestehenden Zustandes genutzt werden. Vgl. dazu zum Beispiel die Untersuchung von Braun, S., und Fuhrmann, J.: Angestelltenmentalität. Neuwied und Berlin 1970 (Soziologische Texte, Bd. 63). Dennoch muß die Entwicklung von Identität, die sich ja auch als Ergebnis kritischer Auseinandersetzung mit der Realität darstellt, als Voraussetzung von konstruktivem, eigene Interessen reflektierendem Handeln angesehen werden.

Nicht zufällig ist in der aktuellen Diskussion des Curriculumproblems auf qualitativer Ebene, des Bedarfsproblems auf quantitativer Ebene und schließlich des Problems der flexiblen Organisation von Bildungsprozessen und der langfristig orientierten flexiblen Bildungsplanung der Begriff der „Schlüsselqualifikation“ in den Vordergrund getreten. Er demonstriert exemplarisch diese Veränderung und zeigt unter anderem auf, wie und zu wessen Lasten die aus der Bildungsexpansion resultierenden qualitativen Probleme gelöst werden sollen¹⁰².

Im übrigen führt der Versuch, diese „Schlüsselqualifikationen“¹⁰³ als Amalgamat aus abstrakten und unspezifischen technisch-instrumentellen und kognitiven Qualifikationen sowie eher spezifischen Befähigungen zu Sozialverhalten im Hinblick auf Ziele von Bildungsprozessen zu formulieren, zu ähnlichen Katalogen wie die Versuche der Abnehmer, ihre „überfachlichen“ Qualifikationserwartungen zu benennen¹⁰⁴.

Nach diesen Ausführungen liegt die Vermutung nahe, daß die Kategorie der Qualifikation, soweit wir darunter im engeren Sinne fachlich bestimmte und technisch-instrumentelle Befähigungen verstehen, die Entwicklung der Beziehung von Bildungs- und Arbeitsprozessen sowie von Bildungs- und Beschäftigungssystem nicht hinreichend erklären kann. Zwar findet die Auseinandersetzung über den Bedarf und die Artikulation und Begründung von Anforderungen in erster Linie noch auf der Ebene veränderter oder gesteigener technisch-instrumenteller und fachlicher Anforderungen statt; sie zielt aber in der Phase der Expansion und bei der Tendenz zu einem Massenbildungssystem im Bereich weiterführender Bildungseinrichtungen deutlicher als zuvor auf das Erzeugen von Sozialfertigkeiten beziehungsweise Sozialverhalten, von Motiven und Staturerwartungen.

102 Zur Kategorie der Schlüsselqualifikation im Kontext der Bedarfs- und der Planungsdiskussion siehe zum Beispiel die Schriften von Mertens, D.: „Berufliche Flexibilität und adaptive Ausbildung in einer dynamischen Gesellschaft“. In: Jochimsen, R., und Simonis, U. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Infrastrukturpolitik. Berlin 1970 (Schriften des Vereins für Socialpolitik, N.F., Bd. 54), S. 73–88; ders.: „Bildungspolitik: ‚Freiwahl und Planung‘“. In: Konjunkturpolitik, 17. Jg. (1971), H. 1, S. 7–42; ders.: „Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg. (1974), H. 1, S. 36–43.

103 Vgl. Mertens, D.: Zukunft der Bildung – Bildung für die Zukunft. O.O., o.J. (hektographiertes Manuskript), S. 4 (hier zitiert nach Axmacher, D.: Zur politischen Ökonomie der Erwachsenenbildung. Berlin: Diss. 1973, S. 101; kürzlich erschienen unter dem Titel: Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors in der BRD. Frankfurt a.M. 1974). Mertens führt an: „Forderung der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zum Wechsel sozialer Rollen, Distanzierung durch Theoretisierung, Kreativität, Relativierung, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Technikverständnis, Interessenanalyse, gesellschaftswissenschaftliches Basisverständnis; Planungsfähigkeit; Befähigung zur Kommunikation, Dekodierungsfähigkeit; Fähigkeit hinzuzulernen, Zeit und Mittel einzuteilen, sich Ziele zu setzen, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, zur Ausdauer, zur Konzentration, zur Genauigkeit, zur rationalen Austragung von Konflikten, zur Mitverantwortung, zur Verminderung von Entfremdung, Leistungsfreude“. Ähnliche Aufstellungen finden sich auch in den anderen Schriften von Mertens; sie stellen elaborierte Fassungen eines ursprünglichen Versuchs von Edding dar. Vgl. Edding, F.: „Planung und Forschung auf dem Gebiet der beruflichen Bildung“. In: Deutsche Gesellschaft für Gewerbliches Berufswesen (Hrsg.): Archiv für Berufsbildung '69. Braunschweig 1969 (Jahrbuch 1969), S. 13–32. Man muß sich darüber im klaren sein, daß diese „Qualifikationen“ noch einer Operationalisierung als Lernziele harren und daß über Breite und Intensität entsprechender Anforderungen im Beschäftigungssystem bei der überwiegenden Zahl der Berufspositionen – zumindest von Nichthochqualifizierten – gelinde gesagt Zweifel bestehen.

104 Vgl. Spethmann, D., a.a.O., S. 8.

5.
Zum Verhältnis
von Qualifizierungsprozessen
und Berufsanforderungen

5.1 Die Entwicklung berufsrelevanter Qualifikationen im Hochschulsystem

Sozialisation und Statuszuweisung waren traditionell kompatibel, der Sozialisationsprozeß war Teil des Allokationsprozesses – auch des direkt auf Berufspositionen bezogenen. Diese Koppelung trat unmittelbar zutage bei der Koinzidenz von schichtspezifischen Erziehungsstilen im Elternhaus und schichtorientierten Selektions- und Ausbildungsprozessen im Bildungssystem mit den sozialen und normativen Erwartungen interpretationsbedürftiger Berufsrollen im Beschäftigungssystem. Im Rahmen der traditionellen Struktur des Bildungssystems stellte sich dieser Zusammenhang eher naturwüchsig ein; er wurde zudem durch Bildungstheorien, aber auch durch die Einsicht in den offensichtlichen faktischen Zusammenhang zwischen Niveau eines Bildungsabschlusses und der Kompetenz für spezifische Berufsrollen gerechtfertigt. Als Folge der Expansion des Bereichs weiterführender Bildung wird dieser Zusammenhang zunächst einmal brüchig, er stellt sich aber – so die noch zu diskutierende Annahme – erneut auf anderer Ebene wieder ein.

Im folgenden soll daher erörtert werden,

- welche Formulierung des Qualifikationsbegriffs – als Ergebnis von Bildungsprozessen – den oben spezifizierten Rollenerwartungen entspricht,
- wie das Bildungssystem den Erwartungen an Sozialverhalten im Bereich hochqualifizierter Arbeit in seiner traditionellen Struktur entsprach,
- in welchem Verhältnis die im Rahmen der Expansion ablaufenden Entwicklungen im curricularen und organisatorischen Bereich zu diesen reformulierten Qualifikationserwartungen stehen und
- welche Probleme der inhaltlichen Abstimmung sich daraus herleiten.

5.1.1 Eine problemorientierte Klassifikation von Qualifikationselementen – Qualifikationen als Rollenrepertoires

Den Anforderungen der beschäftigenden Organisationen stehen Qualifikationen und Erwartungen der Individuen gegenüber. Bei der Analyse der Entwicklung von Qualifikationen und Erwartungen im Bildungsprozeß und deren Ausprägung zum Zeitpunkt des Abschlusses ist jedoch zu berücksichtigen, daß die im Bildungssystem vermittelte „Gesamtqualifikation“ der Absolventen das Verhalten im Beruf nicht allein bestimmt. Arbeitsmarktprozesse, der Rekrutierungsprozeß selbst, Berufseinführungsprozesse informeller oder formeller Art sowie die Effekte von „learning by doing“, der Akkumulation von Erfahrung als Folge der bloßen Dauer der Berufstätigkeit und von formalisierter Weiterbildung haben ebenso Einfluß auf das aktuelle Berufsverhalten.

Für den Versuch, die Elemente der Qualifikation von Absolventen kategorial zu erfassen und – soweit für die weitere Argumentation notwendig – zu differenzieren, kann auf die Terminologie der Entwicklungs- und Lernpsychologie zurückgegriffen werden. Dabei werden einige Modifikationen in der Bestimmung und Abgrenzung der Kategorien vorgenommen, was nach der gewählten Klassifikation der Rollenelemente im vorhergehenden Kapitel dieser Arbeit und bei dem vorrangigen Interesse an einer Funktionsbestimmung der Qualifikationselemente naheliegt.

Danach ergeben sich zwei Aspekte der Unterscheidung von Qualifikationen: zunächst einmal nach kognitiven und affektiven Elementen, mit der Spezifizierung, daß *erstens* bei kognitiven Elementen zwischen *technisch-instrumentellen* (fachlich spezifischen) Qualifikationen und *kognitiven Elementen im engeren Sinn* (wie kognitive Stile, Problemlösungsstrategien) differenziert wird und daß *zweitens* Sozialfertigkeiten (social skills) im Zusammenhang mit motivational-affektiven Qualifikationselementen gesehen werden.

Eine andere Unterscheidung von Qualifikationselementen zielt auf deren Funktion für die Abstimmung von Bildungs- und Arbeitsprozessen. Dabei sind zunächst Qualifikationen in ihrer Bedeutung für den Übergang vom Bildungssystem zur Aufnahme der Berufstätigkeit zu

nennen¹. Davon sind Qualifikationen in ihrer Bedeutung für langfristige berufliche Verwendung zu unterscheiden, entweder dadurch, daß sie auf der Basis theoretischer und methodischer Kenntnisse auf verschiedene Anforderungen vorbereiten oder daß sie dazu befähigen, die Sachkompetenz in weiteren Lernprozessen und durch die Nutzung der in den Tätigkeiten liegenden Lernchancen zu aktualisieren. Arbeitsplatzorientierte Befähigungen – also unmittelbar einsatzorientierte Kenntnisse und Fertigkeiten – werden in dieser Unterscheidung deswegen nicht erwähnt, weil sie kaum Gegenstand der Ausbildung an Hochschulen sein können.

Eine methodenkritische Anmerkung zu diesem pragmatischen Vorgehen sei hier eingefügt: Gerade weil Klassifikationen zum Qualifikationsbegriff und Versuche der Funktionsbestimmung von Qualifikationselementen pragmatisch in Ausrichtung an jeweiligen Forschungsinteressen vorgenommen werden müssen, sich nicht auf eine einigermaßen anerkannte und für die beteiligten Disziplinen konsensfähige Theorie beziehen können, herrschen begriffliche Beliebigkeit und Mißdeutung faktischer Vorgänge vor. Unter einem Gesichtspunkt hatten wir darauf bereits im Zusammenhang der Deutung von Qualifikationstendenzen hingewiesen. Hier begegnet uns das Problem mangelnder theoretischer Fundierung des Qualifikationsbegriffs wieder: Gerade pragmatische Versuche, möglichst alle Verhaltensdispositionen einschließlich motivational-affektiver Elemente unter den Qualifikationsbegriff zu subsumieren, haben auch den Effekt, genau die Verhaltenselemente, über die nicht gezielt verfügt werden kann, für den systematisierten Lernprozeß so zu operationalisieren, daß sie schließlich ebenfalls manipulierbar werden. So zeichnet sich ein Trend zu umfassender und systematischer curricularer und didaktischer Erfassung aller Verhaltenselemente ab; kommunikative Fähigkeiten werden zunehmend in Lernzielkatalogen betont²; und die Curriculumentwicklung thematisiert die Beeinflussung von Normen und die Entwicklung von Verhaltensstrategien. Auch die Beachtung bislang nicht intendierter und nicht systematisierter Effekte des Lernprozesses, des „hidden curriculum“, weist darauf hin³. An Untersuchungen zum „hidden curriculum“ wird die Ambivalenz dieses Prozesses deutlich. Einerseits wird als tatsächliches Ergebnis bisheriger Ausbildungsformen eine Verschüttung von Kreativität und Spontaneität sowie eine „Antworthaltung“ anstelle einer Problemorientierung erkannt und auf ihre Ursachen zurückgeführt; andererseits erhöht sich damit die Steuerungskapazität für eine systematische Beeinflussung der Werte und Verhaltensweisen der Studierenden⁴.

Bei dem Versuch einer weitergehenden Differenzierung innerhalb der groben Kategorien von kognitiven und affektiven Qualifikationselementen können wir uns an den Arbeiten von Krathwohl, Bloom und anderen orientieren⁵. Ihre Terminologie wurde in einschlägigen Arbeiten inzwischen so weit rezipiert, daß eine Verständigung über das Gemeinte auch ohne zusätz-

1 Beruflich autonomes Verhalten wird, auch langfristig, ganz entscheidend davon abhängen, mit welcher Sachkompetenz berufliche Aufgaben in der „Initialphase“ wahrgenommen werden können. Resistenz gegen den Anpassungsdruck der Arbeitsrolle kann sich nicht allein auf Motive und kognitive Strategien stützen. Wenn in Untersuchungen über Qualifikationslücken von Hochschulabsolventen und über Einarbeitungsschwierigkeiten in der ersten Berufsphase Kompetenzmängel im „sozialen“ Bereich genannt werden, so charakterisiert dies zwar die tatsächlichen Abstimmungsprobleme zwischen Ausbildung und Berufstätigkeit; die Äußerungen sind aber insofern zu relativieren, als Anforderungen im Bereich hochqualifizierter Arbeit in der Regel sozial vermittelt werden und mangelnde Sachkompetenz sich als mangelnde Fähigkeit zur Kommunikation und Kooperation darstellt und empfunden wird. Vgl. dazu zum Beispiel die Feststellungen über Kompetenzmängel in der Untersuchung der Deutschen Gesellschaft für Personalführung (Hrsg.), a.a.O., S. 79–93.

2 So zum Beispiel Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, a.a.O., S. 86 f. Es wäre nicht erstaunlich, wenn als eine Folge der Auflösung des potentiell solidarischen Klassenverbandes in Schulen das „Lernziel Solidarität“ nunmehr unmittelbar Gegenstand formalisierter Curricula würde.

3 Vgl. Snyder, B. R.: The Hidden Curriculum. New York 1971, S. 4–7.

4 Auch die Analyse der Arbeitssituation von Politologen zeigte, daß diese kaum das nutzen konnten, was offizieller Bestandteil ihres Fachstudiums war, sondern eher solche Kenntnisse und Fertigkeiten anwenden konnten, die auf studienbegleitende, nicht systematisierte Einflüsse zurückgingen. Vgl. Hartung, D., Nuthmann, R., und Winterhager, W. D., a.a.O., S. 124 ff.

liche Ausführungen zur Lernpsychologie möglich erscheint und wir uns auf eine kurze Darstellung der Begriffe, sofern sie für die weiteren Ausführungen von Nutzen sind, beschränken können.

Für die systematische Klassifikation von *Motiven, Einstellungen* und *Werthaltungen* kann die Unterscheidung von Krathwohl und anderen nach dem Grad der Internalisierung von Werten im Rahmen formalisierter Bildungsprozesse herangezogen werden⁶. Danach ergibt sich für die Intensität und Bedeutung von Qualifikationen des *affektiven Bereichs* folgende Skala:

- „receiving“ – als niedrigste Stufe dieser Rangordnung – kennzeichnet die Beachtung von Werten in dem Sinn, daß ihnen passive Aufmerksamkeit gewidmet wird;
- „responding“ – kennzeichnet die Bereitschaft, einfache formale Regeln zu befolgen, wobei die eigene Aktivität auf einen „learning by doing“-Effekt zurückgeht;
- „valuing“ – kennzeichnet ein an akzeptierten Werten orientiertes Verhalten, das sich nach Konsistenz und Stabilität bereits als Attitüde oder Haltung bezeichnen läßt;
- „organization“ – kennzeichnet die aktive Einordnung (den Vergleich beziehungsweise die Modifikation) der das eigene Verhalten bestimmenden Werte und die Entwicklung eines eigenen Werte-Systems, das ein konsistentes Verhalten in verschiedenen Bereichen ermöglicht;
- „characterization by a value or value complex“ – als letzte Stufe dieser Rangordnung – kennzeichnet einen Grad der Internalisierung von akzeptierten Werten und deren Abstimmung mit Ansichten, Ideen und Attitüden, die ein konsistentes Verhalten auf der Basis einer persönlichen „Weltanschauung“ ermöglichen⁷.

Unter *sozialen Fertigkeiten* im Sinn wissenschaftlicher Verhaltensweisen sind das Vermögen zur Kommunikation und Kooperation, Lernvermögen usw. zu verstehen. Qualifikationspostulate wie Kommunikations- und Kooperationsvermögen, aber auch Lernvermögen, Flexibilität, Sensibilität und Phantasie bleiben jedoch leerformelhaft, solange sie nicht auf die spezifischen Bedingungen ihres Erwerbs und die Situation ihrer Anwendung bezogen werden⁸.

Die *kognitive Dimension* umfaßt nach Bloom „those objectives which deal with the recall or recognition of knowledge and the development of intellectual abilities and skills“⁹. Test- und

5 Bloom, B. S. (Hrsg.): *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York 1966.

6 Vgl. hierzu Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., und Masia, B. B., a.a.O., S. 95–174.

7 Vgl. hierzu Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., und Masia, B. B., a.a.O., S. 166. – Die von Merton auf die verschiedenen Statusgruppen bezogene Unterscheidung von Verhaltens- und Einstellungskonformität in Berufsrollen läßt sich mit dieser Rangordnung der Internalisierungsgrade – als Lernziel in Bildungsprozessen – in Einklang bringen. Die bloße Beachtung von Werten und das Reagieren auf formale Regeln betreffen dann die Verhaltenskonformität, Handeln auf der Grundlage internalisierter Werte die Einstellungskonformität. Vgl. Merton, R. K.: „Social Conformity, Deviation and Opportunity Structures: A Comment to the Contributions of Dubin and Cloward“. In: *American Sociological Review*, Bd. 24 (1959), S. 177–189. Eine solche präzise Zuordnung wird dann möglich, wenn man die hier nicht aufgeführten Differenzierungen innerhalb der einzelnen Kategorien der Rangordnung von Krathwohl, Bloom und Masia berücksichtigt.

8 Auf den Leerformelcharakter solcher scheinbar substantieller Forderungen an Bildungsprozesse, die in nahezu allen Denkschriften, Manifesten und Reformvorschlägen erhoben werden, weist Raschert hin. Er bezeichnet Begriffe wie Abstraktions-, Kommunikations- und Lernvermögen, Kooperationsbereitschaft und Sensibilität als disparat und beliebig. Statt Abstraktionsfähigkeit könnte auch Konkretisierungsfähigkeit, statt Kooperationsbereitschaft „Bereitschaft zur Verweigerung von Kooperation“ gefordert werden. Vgl. Raschert, J.: „Die Bestimmung gesellschaftlicher Zielvorstellungen für die Bildungsplanungsarbeit“. In: *Hessisches Lehrerfortbildungswerk (Hrsg.): Reform von Bildungsplänen. Grundlagen – Möglichkeiten*. Frankfurt, Berlin und München 1969, S. 56.

9 Bloom, B. S. (Hrsg.), a.a.O., S. 7.

Curriculumentwicklung haben sich auf diese Dimension konzentriert, so daß in diesem Bereich „the clearest definitions of objectives are to be found phrased as descriptions of student behavior“¹⁰. Das Verhaltensrepertoire in der kognitiven Dimension kann nach folgenden Elementen unterschieden werden, die – analog zur Gliederung der affektiven Dimension – in einer Rangordnung nach den Kriterien der Komplexität von Verhalten geordnet werden können¹¹:

- „knowledge“ – Wissen,
- „comprehension“ – Verstehen,
- „application“ – Anwendung,
- „analysis“ – Fähigkeit zur Analyse,
- „synthesis“ – Fähigkeit zur Synthese,
- „evaluation“ – Fähigkeit zur Bewertung.

Obwohl auch für die so klassifizierten kognitiven Qualifikationselemente gilt, daß sie erst in Zusammenhang mit bestimmten Inhalten konkretisierbar und bewertbar sind, lassen sie sich doch – mit der Ausnahme von „knowledge“ als Kenntnis von fachbezogenen Fakten, Methoden und Theorien – fachunspezifisch formulieren. Jede dieser kognitiven Kapazitäten kann wiederum in eine Reihe von Subkategorien eingeteilt werden, wobei nach Bloom zum Beispiel die Kenntnis (knowledge) von Theorien und Strukturen höher einzustufen ist als die von Fakten und Konventionen, die Fähigkeit der Analyse von Beziehungen als anspruchsvoller gilt als die von Elementen¹².

Technisch-instrumentelle Kenntnisse und Fertigkeiten gehören zur kognitiven Dimension; *Sozialfertigkeiten* stehen dagegen zwischen Motiven und Werthaltungen sowie technisch-instrumentellen Fertigkeiten. Motive steuern die Bereitschaft zur Anwendung und die Richtung der Umsetzung technisch-instrumentellen Wissens; Sozialfertigkeiten markieren das Verhaltensrepertoire, das wesentliche individuelle Voraussetzung der Anwendung des Wissens in komplexen Organisationen und Arbeitsbeziehungen ist. Zwischen den fachspezifischen und fachunspezifischen Nebeneffekten des Lernprozesses, die auch aus dem resultieren, was wir vorher als „hidden curriculum“ gekennzeichnet hatten, und den Motiven und Sozialfertigkeiten besteht ein starker Zusammenhang.

Bei einer Reihe von Fachrichtungen folgen Sozialfertigkeiten nicht nur aus Nebeneffekten des Lernprozesses. Sie sind mehr oder weniger offiziell und gezielt Gegenstand des Lernprozesses selbst. Einstellungen und Werthaltungen sind dann unmittelbar mit fachlich-instrumentellen Kenntnissen in Form systematisierter Sozialfertigkeiten verbunden und müssen im Rahmen des Fachcurriculum thematisiert werden¹³. Dies gilt zunächst einmal für sozialwissenschaftliche Disziplinen; aber auch in anderen – wie zum Beispiel den ingenieurwissenschaftlichen – werden die Probleme der sozialen und organisatorischen Umsetzung von Kenntnissen und Fertigkeiten für zunehmend wichtiger angesehen und gelten somit als Bestandteil des Curriculum.

10 Bloom, B. S. (Hrsg.), a.a.O., S. 7.

11 Die hierarchische Rangordnung leitet sich nicht zuletzt daraus ab, daß „the objectives in one class are likely to make use and be built on the behaviours found in the preceding classes in this list“. Bloom, B. S. (Hrsg.), a.a.O., S. 18.

12 Bloom, B. S. (Hrsg.), a.a.O., S. 18.

13 Motive und Werthaltungen sind zwar bereits in vorhergehenden Sozialisationsprozessen angelegt, sie werden im Rahmen der Hochschulausbildung aber selektiv verstärkt oder abgebaut. Vgl. dazu Kleemann, S.: Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung. Sozialisationsprozesse und Einstellungsveränderungen in der Hochschule am Beispiel USA. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1969 (Studien und Berichte, Bd. 9 B).

Die Gesamtqualifikation der Absolventen als Rollenrepertoire

Die Klassifikation der Qualifikationselemente zielt darauf ab, das mögliche Verhalten der Absolventen darzustellen¹⁴. Verhalten und Verhaltensrepertoires können danach beschrieben werden in der affektiv-motivationalen, der kognitiven und der – bisher nicht erwähnten – sensomotorischen Dimension¹⁵ sowie durch Informationen darüber, in welcher Beziehung diese zueinander stehen. Die traditionelle Form der Ausbildung in einem in sich geschlossenen und spezifischen Bildungsgang hat diese Informationen, wie brüchig auch immer, geliefert. Neue Formen der Ausbildung an den Hochschulen und im Bereich der Berufsbildung lassen jedoch diesen Zusammenhang nicht mehr von vornherein erkennen.

Fachspezifische technisch-instrumentelle Kenntnisse und Fertigkeiten und fachspezifische kognitive Fähigkeiten können im Rahmen dieser allgemeinen und nicht auf einzelne Fachrichtungen und Berufsfelder bezogenen Erörterungen nicht erfaßt werden. Wenn wir uns daher im weiteren auf Verhaltensdispositionen und kognitive Stile als konstituierende Elemente des Verhaltenspotentials von Absolventen konzentrieren, ist dies zunächst eine Begrenzung im Vorgehen. Dies impliziert nicht, daß fachbezogene beziehungsweise berufsspezifische kognitive Fähigkeiten eine geringere Bedeutung für die jeweilige aktuelle Ausführung einer Berufsrolle hätten; wir gehen aber davon aus, daß sich im Rahmen der Hochschulexpansion und als Folge der beschriebenen Veränderungen im Bereich gesellschaftlicher Arbeit Tendenzen abzeichnen, die

- auf eine Trennung der Lernorte für berufsspezifische und generelle kognitive Fähigkeiten hinweisen;
- entsprechend den Schwerpunktverlagerungen der funktionalen Anforderungen von Berufsrollen – insgesamt und innerhalb einzelner – eine Akzentverschiebung formalisierter Lernprozesse mit einer stärkeren Thematisierung der Beeinflussung von Werten, des Erwerbs von Sozialfertigkeiten und des Einübens von Verhaltensstrategien implizieren;
- deutlich machen, daß kognitive Fähigkeiten zwar notwendige, aber keineswegs hinreichende Voraussetzung für den Zugang zu attraktiven Berufspositionen darstellen¹⁶.

14 So ist die erwähnte Klassifikation nach Bloom ausdrücklich an einer Beschreibung der Lernziele als „intended outcomes of the educational process“ (Bloom, B. S. (Hrsg.), a.a.O., S. 12) orientiert, wobei eine Differenz zwischen intendiertem und tatsächlichem Verhalten bei der stärker pädagogisch-psychologischen Orientierung gesehen wird; dies wird jedoch nicht thematisiert. Andere Autoren, die direkt an dem Verhältnis von Bildungsprozessen und der Verwertung der Qualifikationen interessiert sind, beachten das tatsächliche Verhaltenspotential und das aktuelle, wirksam werdende Verhalten stärker. So Adkins, D., a.a.O., S. 39: „It appears that the intended outcomes of the educational process not only should be described in terms of student behaviours but could only be so described with any precision.“ – Einigkeit scheint darin zu bestehen, daß der Nachweis für Befähigungen sich nicht aus der Aufsummierung von Qualifikationen ergibt.

15 Die zuletzt genannte sensomotorische Dimension ist nicht explizit Gegenstand von Hochschulausbildung, wengleich Lernen und Prüfen unter ungünstigen Bedingungen zweifellos eine indirekte Vorbereitung auf entsprechende Belastungen in der Arbeitssituation darstellen; diese Dimension wird speziell im Bereich des beruflichen Einsatzes von hochqualifizierten Arbeitskräften nicht bewertet. Gleichwohl muß man berücksichtigen, daß die beruflichen Anforderungen auch in diesem Bereich als psychische und körperliche Belastungen empfunden werden, die – wenn auch anderer Art – mit den Belastungen anderer Positionsbereiche durchaus vergleichbar sind. Diese Belastungen werden sich unter den Bedingungen forcierten Wandels, der sich für die einzelnen als Zwangsmobilität und Lernzwang zur Statuserhaltung niederschlägt, eher noch verstärken. Es ist von daher nur konsequent, daß Forderungen nach Mobilität, Flexibilität und „life-long-learning“ als gesellschaftliche Zielsetzung an sich von der Forderung nach entsprechenden Lernzielen, die auf diese Belastungen vorbereiten sollen, begleitet werden. Vgl. dazu Edding, F.: „Planung und Forschung auf dem Gebiet der beruflichen Bildung“, a.a.O. Edding nennt unter anderem „die Fähigkeit zur Ausdauer (Stehfähigkeit unter harter Beanspruchung)“, „die Fähigkeit, mit seinem Körper und seiner Seele so umzugehen, daß Störungen die Ausnahme sind“.

16 Hier wird entsprechend den Ausführungen in Abschnitt 3.2 davon ausgegangen, daß „attraktive“ Berufspositionen zur Stabilisierung von Herrschaft exklusiv und damit knapp gehalten werden. Diese Exklusivität muß sich neuer Legitimationsmuster dann bedienen, wenn das Verfügen über kognitive Fähigkeiten, die als Leistung zertifiziert werden und für die funktionalen Anforderungen vieler attraktiver Berufspositionen ausreichen, nicht mehr auf Angehörige privilegierter Schichten beschränkt bleibt.

Die Betrachtungsweise von in formalisierten Lernprozessen erworbenen Verhaltenspotentialen als Rollenrepertoires stellt einerseits den direkten Bezug zu der Verwendung der Qualifikationen in Berufsrollen – und anderen Rollen – her, die es zu erfüllen gilt; sie ermöglicht andererseits eine Erfassung der aktiven, die Anforderungen beeinflussenden und modifizierenden Funktion der Ausbildung. Den affektiven und motivationalen Elementen des Rollenrepertoires kommt dann nämlich die Funktion der Entwicklung von Identität in einem Bildungsgang zu, die allein durch parzelliertes Spezialwissen nicht geleistet werden kann. Die Aufsummierung einzelner Qualifikationen, die in voneinander unabhängigen Lernprozessen und einzelnen Lernstufen und somit in einem jeweils neu sich konstituierenden sozialen Kontext und neuen Bezugsgruppen erworben werden, kann genau diese Identität als Voraussetzung von Handeln, das mehr ist als bloßes Reagieren, nicht stiften. Es kann im weiteren deshalb angenommen werden, daß sogenannte „Baukasten-Konzeptionen“ von Ausbildung¹⁷ und auch Formen des Kontaktstudiums¹⁸, die die Vollausbildung nicht bloß ergänzen, sondern diese teilweise substituieren sollen, weder diese Identität als wesentliche Voraussetzung der *aktiven Deutung von Berufsrollen* noch soziales Lernen nach wissenschaftlichen Standards gewährleisten werden¹⁹.

Erfahrungen über das Handlungspotential von Absolventen eines Sandwich-Systems der Hochschulausbildung, in dem sich Praxisphasen in der Wirtschaft mit Theoriephasen an der Hochschule abwechseln, liegen aus England vor. Der Befund geringerer Kreativität und schnelleren Verschleißes der Absolventen dieses Systems – in diesem Falle der Ingenieure – ist um so erstaunlicher, als er auf Aussagen der Beschäftigten selbst gründet²⁰. Dies sollte auf jeden Fall bei der Erörterung alternativer Ausbildungsgänge für Abiturienten, die kein Studium absolvieren können oder wollen, berücksichtigt werden²¹.

5.1.2 Die Entwicklung des Rollenrepertoires – Der Lernprozeß als Sozialisationsprozeß

Bereits die Differenzierung der Qualifikationen auf der kognitiven Dimension macht deutlich, daß von einer engen Beziehung zwischen kognitiver Qualifikation und den in Abschlußzeugnissen bescheinigten Leistungen nicht ausgegangen werden kann. Für Befähigungen auf der affektiv-motivationalen Dimension, die Hinweise auf den Erfolg der Hochschulausbildung als Sozialisationsprozeß geben könnten, gilt dies erst recht. Die Möglichkeiten einer Prognose tatsächlich zu erwartenden Verhaltens sind von daher zunächst begrenzt. Dies hängt damit zusammen, daß in mobilen Gesellschaften in späteren Lebensphasen in wachsendem Maß Anforderungen gestellt werden und Rollen erlernt werden müssen, für die noch keine curricularen Grundlagen bestehen oder die mit den vorher erlernten Rollen konfliktieren, oder daß

17 Zur Baukasten-Konzeption von Hochschulausbildung siehe zum Beispiel Weizsäcker, E. von, u.a.: *Baukasten gegen Systemzwänge. Der Weizsäcker-Hochschulplan*. München 1970.

18 Zu Kontaktstudien-Konzepten siehe Sauter, E., und Zeidler, K.: *Kontaktstudium Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (KWiS-Projekt)*. Arbeitsbericht 1. Nürnberg 1971.

19 Dies gilt in Relation zu den funktionalen Anforderungen auf jeden Fall für die Berufsrollen, die wir als indeterminiert charakterisieren und die eine Interpretation offener Erwartungen zur Voraussetzung haben; es gilt auch für alle anderen Berufsrollen, wenn Bildung mehr sein soll als bloße Adaptation an vorhandene und zudem statisch gesehene Anforderungen.

20 Confederation of British Industry (Hrsg.): *Industry, Science and Universities. Report of a Working Party on Universities and Industrial Research to the Universities and Industry Joint Committee*. London 1970; siehe insbesondere auch Appendix 1: *Replies from Industry*. London 1971.

21 Vgl. dazu Deutscher Bildungsrat: *Zur Planung berufsqualifizierender Bildungsgänge im tertiären Bereich, a.a.O.*; zum Versuch einer Ausweitung des dualen Systems der Berufsbildung für Abiturienten als Beispiel einer fortgeschrittenen konkreten Planung vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg: „Die kluge Alternative – Berufsakademie“. In: *Schulzeitung – Monatliche Informationen für Lehrer, Eltern und Schüler*, 1973, H. 11.

kognitive Stile entwickelt werden müssen, die durch die vorher erworbenen eher blockiert als gefördert werden²². Eine Inkongruenz von früheren und späteren Lernprozessen dürfte dabei die Regel sein. Der Nachweis von Lernerfolgen in einer Lebensphase sagt dann zunehmend weniger über das Rollenverhalten in anderen Lebensphasen aus. Nicht zuletzt deshalb gewinnen Hinweise auf diejenigen Qualifikationselemente an Bedeutung, die als Indikatoren dafür angesehen werden, weitere Qualifizierungs- und Sozialisationsprozesse nach Standards und Zielen der beschäftigenden Organisation erfolgreich bestehen zu können.

Für die Curricula formalisierter Lernprozesse in der Phase der Vollausbildung und für die Abstimmung der Sozialisationsprozesse im Bildungssystem und Beschäftigungssystem leitet zum Beispiel Brim daraus ab: „Faced with these challenges, complex and changing societies might try to lay the groundwork for the necessary learning in later life, when the child will be confronted with adult roles as yet only dimly seen, by providing the individual with initiative, creativity, the power of self-determination, insight, flexibility, and intelligent response to new conditions; to move, that is, away from indoctrination and habit formation toward development of broadly useful traits and skills enabling him to meet a variety of social demands.“²³ Ziel von vorberuflichen Lernprozessen wäre demnach die Vermittlung eines „polyvalenten“ Verhaltensrepertoires als Voraussetzung des Erlernens spezifischer Rollen. Es bleibt bei derartigen Lernzielformulierungen allerdings offen, wie spezifisch ein Verhaltensrepertoire sein muß, das in der Sequenz von Lernprozessen auch in späteren Phasen mehr erlaubt als nur unreflektierte Anpassung an die jeweils vorgegebenen Anforderungen und Normen.

Auf die Bedeutung späterer Sozialisationsprozesse in der Hochschule²⁴ und im Beschäftigungssystem²⁵ für die affektiv-motivationalen Qualifikationselemente gehen zahlreiche Professionalisierungsstudien ein. Sie zeigen, daß berufsbezogene Wertorientierungen und berufsrelevantes affektives Verhalten nicht erst im Rahmen der Verselbständigung beruflicher Rollen im Beschäftigungssystem, sondern schon in der Phase des Übergangs von der Ausbildung in den Beruf und in der Ausbildung selbst erworben werden²⁶.

Durch die Form der Vermittlung der affektiv-motivationalen Verhaltenselemente in Schule und Hochschule wird sowohl ein eingegrenztes Verständnis beruflicher Praxis mit entsprechend enger Definition der Berufsrolle als auch ein aktives Verständnis beruflicher Praxis mit entsprechend offener Bestimmung der Berufsrolle angeleitet und stabilisiert. So kommen die zukünftigen Arbeitskräfte bereits im Bildungssystem zu einem „particular set of work relevant personality characteristics or modes of self-presentation“²⁷, denen – so Bowles und Gintis – für das tatsächliche Arbeitsverhalten und den am erreichten Status gemessenen Berufserfolg mehr Bedeutung zukommt als fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten. Die Autoren führen die Übereinstimmung von in der Ausbildung angelegten Rollenrepertoires und den entsprechenden Erwartungen von Berufspositionen der verschiedenen Stausebenen auf den Zusammenhang zwischen „the social relations of schooling and of family life“ und den

22 Vgl. dazu Oevermann, U., Krappmann, L., und Kreppner, K.: Projektvorschlag „Elternhaus und Schule“. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1968 (hektographiertes Manuskript).

23 Brim, Jr., O. G., und Wheeler, S.: *Socialization after Childhood. Two Essays.* New York 1966, S. 19 f.

24 Siehe dazu die Bibliographie von Kleemann, S.: *Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung*, a.a.O.

25 Beispiele finden sich bei Vollmer, H. M., und Mills, D. L. (Hrsg.): *Professionalization.* Englewood Cliffs, N.J., 1966.

26 Eine Berufsideologie, Verpflichtung auf bestimmte Standards, Loyalität gegenüber einer Organisation und berufliche Statusansprüche – als „extrafunktionale“ Orientierungen – werden in unterschiedlichem Ausmaß bei den einzelnen Fachrichtungen bereits im Studium erworben. Siehe dazu Becker, H. S., und Carper, J.: „The Elements of Identification with an Occupation“. In: *American Sociological Review*, Bd. 21 (1956), H. 3, S. 341–348; Gouldner, A. W.: „Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles“. In: *Administrative Science Quarterly*, Bd. 2 (1957), H. 2, S. 281–306.

27 Bowles, S., und Gintis, H.: *IQ in the U.S. Class Structure*, a.a.O., S. 50.

„social relations of production“²⁸ zurück. „The school is a bureaucratic order with hierarchical authority, rule-orientation, stratification by ‚ability‘ (tracking) as well as by age (grades), role differentiation by sex (physical education, home economics, shop), and a system of external incentives (marks, promise of promotion and threat of failure) much like pay and status in the sphere of work.“²⁹

So entwickeln Studenten einen Sozialcharakter, Eigenschaften, Attitüden und Formen der Selbstdarstellung, die denjenigen, die in bestimmten Tätigkeitsbereichen verlangt werden, entsprechen. Dies geschieht – nach Art und Tradition der Bildungseinrichtung, zweifellos auch bei großen nationalen Differenzen – in unterschiedlicher Intensität und unterschiedlichen Graden der Internalisierung, wobei sich wiederum der Bezug zu den Anforderungen an Sozialfertigkeiten, Eigenschaften und Motiven in den unterschiedlichen Funktionen und Positionen beruflichen Einsatzes herstellt. Positionen „an der Spitze“ verlangen eine größere Fähigkeit, Entscheidungen auf der Basis internalisierter Normen zu treffen, und auch dieses Muster an Erwartungen wird schichtspezifisch und in den Formen sozialer Beziehungen auf den verschiedenen Stufen und in den jeweiligen institutionellen Bereichen des Bildungssystems bereits angelegt: zum Beispiel durch die unterschiedlichen Grade der Verschulung und damit auch die unterschiedlichen Spielräume im Lernprozeß und die unterschiedlichen Möglichkeiten, selbst Entscheidungen über den Lernprozeß zu treffen. Ebenso unterschiedlich sind Ausmaß, Stimulierung und Förderung sozialer und politischer Aktivitäten sowie der Grad der Lenkung dieser Aktivitäten durch Regeln oder institutionelle Vorgaben³⁰.

Einmal abgesehen von den Selektionsmechanismen beim Zugang zu den einzelnen Bildungseinrichtungen, sind nun genau die Möglichkeiten, solche Vorgaben für selbstbestimmtes und aus der eigenen Interessenlage resultierendes soziales Lernen zu nutzen, wiederum unterschiedlich verteilt, denn sie gehen letztlich auf die soziale Situation im Elternhaus zurück³¹. Daß auch Inhalte und Methoden akademischer Ausbildung als interner Selektionsmechanismus wirken, wurde vergleichsweise spät erkannt. Theoretische, abstrakte und kaum auf absehbare und einsichtige Verwendungssituationen bezogene Lernprozesse entsprechen möglicherweise weniger den Erfahrungen und Dispositionen von Studenten aus der Unterschicht. Hinzu kommen psychosoziale Barrieren: „Die permanente Verunsicherung bei der Suche nach ‚Wahrheit‘ . . . ist nur dann durchzuhalten, wenn die allgemeine Lebenssituation ‚stabil‘ ist, das heißt motivationale und faktische Unterstützung aus dem Elternhaus und aus dem Freundeskreis erfolgen. Eine solche Unterstützung . . . erfolgt zumeist nur bei Familien der Mittel- und Oberschicht.“³² Die damit verbundene Selbstregulierung des Bildungssystems und die Abstimmung zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem verlaufen solange relativ konfliktfrei und quasi selbstverständlich, wie es nicht zu autonomen Veränderungen im Bildungssystem kommt. Auch ein erhöhter Bedarf an Qualifikationen im Bereich gesellschaftlicher Arbeit, der die Aufschließung von Begabungsreserven weiterer Schichten voraussetzt und eine verlängerte Ausbildung sozusagen als erhöhte Plattform für verlässliche Verhaltensprognosen und richtige Rekrutierungsentscheidungen verlangt, kann eine naturwüchsige Regulierung der

28 Bowles, S., und Gintis, H.: IQ in the U.S. Class Structure, a.a.O., S. 50.

29 Bowles, S., und Gintis, H.: IQ in the U.S. Class Structure, a.a.O., S. 51.

30 Bowles, S., und Gintis, H.: IQ in the U.S. Class Structure, a.a.O., S. 50–55.

31 Auf die unterschiedlichen Bedingungen der Motivverstärkung beziehungsweise Motivunterdrückung von Kindern durch Eltern und Lehrer in Abhängigkeit von Schichtzugehörigkeit und sozialer Herkunft soll hier nicht weiter eingegangen werden. Für die Erziehungssituation im Elternhaus vgl. zum Beispiel Kohn, M. L.: Class and Conformity: A Study in Values. Homewood, Ill., 1969; speziell für die deutsche Situation in der Schule vgl. zum Beispiel Hess, F., u.a. (Hrsg.): Die Ungleichheit der Bildungschancen. Olten und Freiburg i.Br. 1966.

32 Lutz, B., Krings, I., und Fleischer, J., a.a.O., S. 56. Beide Erklärungsmuster sind insofern zu relativieren, als einerseits bereits das herkömmliche Abitur eine Auslese nach diesen Kriterien sichert und andererseits „die freie Suche nach Wahrheit“ immer weniger das Studium prägt.

Sozialisationsleistung des Bildungssystems in Abstimmung mit den Rollenerwartungen der beschäftigenden Organisationen in Frage stellen.

Waren traditionelle, in sich geschlossene, direkt auf Berufe hinführende oder auf bestimmte Berufsfelder bezogene Bildungsgänge zugleich mit der Vermittlung verhaltensleitender Normen und der Entwicklung von Sozialfertigkeiten verbunden, die ihre Umsetzung in aktives Handeln in spezifischen Situationen erst ermöglichten, so ist dieser Zusammenhang von Rollenerwartungen auf der normativen Ebene und von Rollenrepertoires nun nicht länger gleichsam naturwüchsig gegeben. Dies hängt aktuell zusammen mit der abnehmenden schichtspezifischen Selektivität des gesamten Bildungssystems³³, mit der Entwicklung subkultureller Normen und Standards – in Ansätzen auch politischer Deutungsmuster von Berufsrollen – an den Hochschulen und – teilweise im Widerspruch dazu und diese Entwicklung wieder abschwächend – mit dem Funktionsverlust einer notwendig generalisierten Hochschulausbildung für die vorberufliche Sozialisation von Spezialberufen beziehungsweise für neu bestimmte Funktionen und Tätigkeiten³⁴.

Zum Problem wurde das Auseinanderfallen von Standards und Werten, die den Lernprozeß anleiten, und den Regeln, nach denen sich die Qualifikationen im Beschäftigungssystem entfalten, seit der Stand der Produktivkräfte und der entsprechenden Arbeitsteilung und Spezialisierung Ausbildungen erforderten, die nicht mehr Bildung im traditionellen Sinn vermittelten³⁵.

Ausbildung kann dann zur Entwicklung von Persönlichkeit nicht mehr in gleicher Weise beitragen wie die traditionelle Hochschule Humboldtscher Prägung, die in weiten Bereichen faktisch davon ausgehen konnte, daß die Normen der Verwendung von Wissen an den jeweiligen Gegenstand geknüpft waren und eine Identität von Denken, Wollen und Handeln im Kontext der bürgerlichen Gesellschaft und akademischer Berufspositionen möglich war. Als dieser Zusammenhang faktisch längst nicht mehr gegeben war, trug der Glaube daran doch erfolgreich zur Stabilisierung der Fiktion einer solchen Identität – als Ideologie – bei. Wenn Bildungsprozesse an den Hochschulen sich nicht mehr allein auf die Anforderungen einer bürgerlichen Schicht und elitäre und exklusive Berufspositionen beziehen und sich zugleich hinsichtlich der Standards und Formen ihrer Vermittlung den entwickelten Produktivkräften annähern³⁶, wird genau dieser naturwüchsige Zusammenhang aufgelöst³⁷. Vor allem aber verliert damit die Ideologie des Bildungsbürgertums ihre legitimierende, Statusansprüche begründende und deren Realisierung im Beschäftigungssystem stützende Wirkung. Es bleibt dann zu fragen, wie die Hochschulausbildung in der gegebenen Situation und bei Berücksichti-

33 Das Verfügen über bestimmte Sozialfertigkeiten, die Übereinstimmung mit schichtspezifischen Normen und das Akzeptieren entsprechender Werte können bei Eintritt in einen Bildungsgang nicht mehr vorausgesetzt werden. Soll die Ausbildung aber Indikatorwert dafür behalten, so müssen entsprechende Normen und Orientierungen im Bildungsgang selbst thematisiert werden.

34 Die Normen und Standards der Umsetzung von Qualifikationen werden im letzten Fall in den Organisationen des Beschäftigungssystems entwickelt und „verwaltet“, die vorberufliche Sozialisation kann also bezüglich dieser Funktionen und Tätigkeiten nur eine sehr unspezifische – auf allgemeine Werte hin orientierende sein und kann dementsprechend konkretes Handeln und Praxis kaum anleiten.

35 Vgl. dazu Habermas, J.: „Vom sozialen Wandel akademischer Bildung“, a.a.O.

36 Auf diesen Doppelcharakter der Vergesellschaftung von Bildungsprozessen an den Hochschulen geht ein: Goldschmidt, D., a.a.O.

37 Im Verlauf der deutschen Hochschulentwicklung gab es dementsprechend zahlreiche Versuche, die Funktion der Hochschulausbildung für Sozialisation und Erziehung zu stärken. Hingewiesen sei auf die Wirkung von Korporationen und studentischen Vereinigungen, auf die Versuche, Studentenwohnheime für Ausbildung und Erziehung zu nutzen („Kollegienhäuser“), auf die Diskussion zur Einrichtung von „Kampus-Universitäten“ und schließlich auf die Diskussion über die Wirkung eines Studiums generelle beziehungsweise Studium universale für aufgeklärtes berufliches Handeln. Vgl. dazu Leibfried, S. (Hrsg.): Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule. Köln 1967; hier insbesondere die Aufsätze von Habermas, J.: „Vom sozialen Wandel akademischer Bildung“, S. 10–24, und Kleeemann, S.: „Domestizierung oder Radikalisierung? Die Chancen der Wohnheimerziehung“, S. 181–194.

gung einer weiteren Expansion und der mit ihr verbundenen inhaltlichen Veränderungen dem Auftrag Rechnung trägt, neben der Vermittlung technisch-instrumenteller Fertigkeiten und kognitiver Fähigkeiten im engeren Sinn tatsächlich Praxis anzuleiten. Die aktuellen Tendenzen – zum einen die der Hypostasierung von technisch bestimmtem Fortschritt, dem es sich anzupassen gelte, zum anderen die der funktions- und tätigkeitsunspezifischen allgemeinen Qualifizierung – geben bislang die Interpretationsmuster für die Diskussion dieser Problematik ab.

Tatsächlich hat die Einsicht in die tendenzielle und möglicherweise wachsende curriculare Irrelevanz derzeitiger Hochschulausbildung, soweit sie sich auf technisch-instrumentelle Kenntnisse und Fertigkeiten mit dem Anspruch mehr oder weniger direkter beruflicher Verwertbarkeit bezieht, aber auch was die Vermittlung von Berufsverwertungswissen angeht, an Plausibilität gewonnen. Grauhan und Narr³⁸ charakterisieren diesen Zustand im Rahmen einer Auseinandersetzung mit den mehr oder weniger geprüften Annahmen, von denen jede Curriculumsdiskussion bislang ausgegangen ist:

„– der Annahme, daß die Ausbildung an der Hochschule für den späteren Beruf, der so etwas wie die Inkarnation des gesellschaftlichen Bedarfs darstellt, mehr bedeute als die institutionalisierte Ermöglichung, in relativ ungezwungener Weise ‚erwachsen‘ zu werden;
– damit zusammenhängend die Mutmaßung, daß die Ausbildungsqualitäten vor allem in den angelernten Fertigkeiten und überprüfbaren Fähigkeiten bestünden, und
– der Annahme, daß diese Qualität vor allem durch die Art des Studienganges und durch die in ihm gewährleisteten Vermittlungsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden hergestellt werde“³⁹.

Ganz offensichtlich entsprechen diese Annahmen nicht der Realität der offiziellen Lernprozesse an den Hochschulen – zumindest nicht für die Mehrzahl der Fächer. „Die . . . Leistungsnormen der Fächer . . . haben mit der späteren Berufspraxis und mit den Kriterien des Erfolgs in der Praxis wenig gemein. Die Hauptbedeutung der Ausbildung scheint vielmehr in der längst überwundenen Bildung zu liegen; freilich keiner Bildung allgemein humanistischer Art, sondern in der Ausbildung von Habitus, von Attitüden . . . Diese Reduktion der Ausbildung auf ‚Charakterbildung‘, mit dem jeweiligen Zusatz einiger technischer Fertigkeiten (skills), ist sowohl in der Institutionalisierung und im Ausbildungsprozeß an der Universität begründet als auch durch die spätere Berufssituation, die die Rollenerwartungen und die Verhaltensmöglichkeiten vorgibt und mögliche Ausbildungs-‚Erfolge‘ zur Irrelevanz zu verdammen vermag.“⁴⁰ Darauf wird im weiteren bei der Erörterung alternativer Ausbildungskonzeptionen und deren Realisierungschancen noch einmal einzugehen sein.

38 Grauhan, R. R., und Narr, W.-D.: „Studium der Sozialwissenschaft – demonstriert an der Politikwissenschaft. Ein Entwurf“. In: Leviathan, 1. Jg. (1973), H. 1, S. 90–134.

39 Grauhan, R. R., und Narr, W.-D., a.a.O., S. 91.

40 Grauhan, R. R., und Narr, W.-D., a.a.O., S. 91. Dieser Reduktion der Ausbildung entspricht eine Reduktion spezifischer Erwartungen. Dies wird an folgendem Zitat von Meij deutlich: „Ausbildung vollzieht sich immer durch Erwerb von Erfahrung: Erfahrung, die man durch eigene Aktivität erlangt, und Erfahrung, die man von Dritten vermittelt bekommt. Die Schulung in Gestalt der bloßen Erfahrungssammlung schließt eine Hochschulausbildung nicht von vornherein aus. Man denke sich aber letztere nicht als eine Berufsausbildung für Geschäftsführer, sondern nur als Mittel einer mehr allgemeinen Erziehung. Diese Hochschulausbildung darf nicht allzu lange dauern und braucht nicht auf den zukünftigen Beruf zugeschnitten zu sein. Man ist zufrieden, wenn sie etwas zur Persönlichkeitsformung und zur Entwicklung der geistigen Fähigkeiten beiträgt.“ Siehe Meij, J. L.: „Management Development“ unter besonderer Berücksichtigung des Wachstums der Unternehmung“. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Bd. 34 (1964), H. 2, S. 107.

5.2 Neue Qualifikationsanforderungen und aktuelle Entwicklungstendenzen an den Hochschulen

5.2.1 Systematisierung des Sozialisationsprozesses – Sozialisation als Vermittlung von Sozialfertigkeiten

Die zuvor formulierte These wachsender inhaltlicher Irrelevanz der herkömmlichen Formen der Hochschulausbildung für die berufliche Praxis bezieht sich aber nicht allein auf empirische Informationen und die dominierenden Aussagen von Abnehmern und Absolventen über die Brauchbarkeit der erworbenen Qualifikationen. Sie hat ihren grundlegenden Ausgangspunkt in einer Deutung des Prozesses der Vergesellschaftung wissenschaftlicher Ausbildung und dessen Korrelat, der Vergesellschaftung von Arbeit: Es entstehen Berufspositionen, die nicht nur neue Qualifikationen, sondern auch andere Motive voraussetzen, als die traditionelle Hochschule sie vermittelte; und Personen mit anderen Berufsmotiven, Erwartungen und Lernvoraussetzungen erhalten bei abnehmender Selektivität im Sekundarschulbereich Zugang zu den Hochschulen⁴¹. Dies hat aber nicht nur Auswirkungen auf den beruflichen Rekrutierungsprozeß, weil der Bildungsgang nicht mehr quasi automatisch das Vorhandensein der beschriebenen Sozialqualifikationen und Motive indiziert. Auch der Lernprozeß selbst wird hierdurch verändert, sei es durch Druck des Beschäftigungssystems, Reflexion zukünftiger Anforderungen oder durch deren bloße Antizipation. Die informellen Entwicklungen an den Hochschulen haben dieser veränderten Konstellation schon Rechnung getragen, bevor sie in offiziellen Reformprogrammen berücksichtigt wurde. So wurde von den Studenten für wichtig gehaltenes, insbesondere auf eine politische Deutung der zukünftigen Berufsrolle zielendes Wissen durch intensive Kommunikation in spontan sich bildenden kleinen Gruppen erworben; der Lernprozeß wurde als aktiver sozialer Prozeß gestaltet; Fragen der Implikationen und Folgen der beruflichen Verwertung erworbener Qualifikationen wurden vorrangig behandelt und bestimmten die Auswahl von Themen und Stoffen⁴².

Diesen Aktivitäten haben die offiziellen Reformbemühungen durch einen Wandel der formalen Strukturen der Hochschulen insoweit entsprochen, als diese Lernformen und als klärungsbedürftig empfundenen Fragen auch die offiziellen Curricula beeinflussten, wenngleich weniger an Erwartungen und Wertvorstellungen der Studierenden orientiert⁴³. Damit zeichnet sich ab, daß Bedeutung und Wirkung des „hidden curriculum“ erkannt, informale Strukturen und Beziehungen formalisiert und für den Ausbildungsprozeß nutzbar gemacht werden⁴⁴. Dies gilt zunächst einmal für den Erwerb verhaltensleitender Normen sowie für Sozialverhalten und Sozialfertigkeiten, also die affektiv-motivationalen Elemente des Rollenrepertoires. Aber auch auf der kognitiven Ebene zeichnen sich Entwicklungen ab, fachliches Lernen in anderer Weise an berufliche Praxis zu binden.

Dies geschieht – beziehungsweise soll geschehen – im Rahmen von Projekten⁴⁵, deren

41 Lutz, B., und Krings, I., a.a.O., S. 16: „Der verstärkte Zugang zur Universität, der vor allem eine Verstärkung des Anteils von Kindern der Mittel- und Unterschicht bedeutet, zerstört das ‚geschlossene Milieu‘, die Schichthomogenität der Akademiker.“

42 Vgl. Nitsch, W., u.a.: Hochschule in der Demokratie. Neuwied und Berlin 1965.

43 Das heißt, Themen und Formen werden übernommen, jedoch nicht die die Lernziele inhaltlich bestimmenden Werte und Normen.

44 Snyder, B. R., a.a.O., S. 7: „The more it becomes public, the more it becomes part of the formal curriculum.“

45 Zu den Konzeptionen eines Projektstudiums vgl. zum Beispiel Bundesassistentenkonferenz (Hrsg.): Beiträge zur Studienreform. Bonn 1970 (Materialien der Bundesassistentenkonferenz 6), S. 9–100. Eine kritische Auseinandersetzung mit Realisierungschancen und Ausweitung findet sich bei Nitsch, W.: „Zur Struktur der Bremer ‚Reformuniversität‘“. In: TUB, 4. Jg. (1972), S. 1–36, sowie im Rahmen eines Entwurfs der Planungskommission Lehrerbildung unter dem Titel „Zum Projektstudium an der Universität Bremen“. In: betrifft: erziehung, Bd. 4 (1971), H. 9, S. 24–29.

Themen nach ihrem Wert für berufliche Praxis ausgesucht werden⁴⁶, die auf Motive und spezifische inhaltliche berufliche Erwartungen einwirken und so organisiert werden, daß dabei auch Sozialfertigkeiten (Kooperation, Kommunikation, interdisziplinäre Arbeitsteilung usw.) eingeübt werden können. Die Konzeption eines Projektstudiums soll demnach folgende Lösungen für die Probleme, wie sie sich aus der Vergesellschaftung von Bildung für den Lernprozeß an den Hochschulen ergeben, bieten:

- eine stärkere Beachtung von sozialen Lernprozessen bis hin zu deren Verknüpfung mit dem wissenschaftlichen Lernprozeß und schließlich der Verwissenschaftlichung von sozialem Lernen selbst;
- eine systematische Vermittlung von Normen der Anwendung von Berufswissen;
- die Entwicklung beruflicher Identifikation an „Paradigmen“ von Praxis;
- die Berücksichtigung der Interessen, Motive und Lernvoraussetzungen von Studenten der Unter- und unteren Mittelschicht, die durch rein abstrakte Lernprozesse benachteiligt werden.

Zwar könnten gerade Lernprozesse im Rahmen von Projekten zugleich auch den Erwerb von Sozialfertigkeiten und von Normen der Nutzung von Qualifikationen für praktisches berufliches Handeln leisten, und insofern bestünde die Möglichkeit, soziales Lernen und praktische Handlungsorientierungen an die Standards von Wissenschaft anzubinden; doch zeichnen sich Entwicklungen ab, die solche Zielsetzungen eher durchkreuzen als fördern. Vergesellschaftung von Bildungsprozessen äußert sich ja nicht allein auf institutioneller und organisatorischer Ebene in größerer Durchlässigkeit von Bildungsgängen und Koordinierung von Lernprozessen; und den neuen Anforderungen wird auf curriculärer Ebene nicht allein im kognitiven Bereich – zum Beispiel durch eine Entspezialisierung und die stärkere Konzentration auf Paradigmen – entsprochen: Was vielmehr ins Auge fällt, ist die stärkere Systematisierung des Erwerbs von Sozialfertigkeiten und eine Rationalisierung des Sozialisationsprozesses. Diese äußert sich zwar in den einzelnen Fachrichtungen in unterschiedlicher Weise: im sozialwissenschaftlichen Bereich – im weitesten Sinn – eher in Form systematisierter Entscheidungstechniken, formalisierter Kommunikationsstile und verwissenschaftlichter Kooperationsweisen, im naturwissenschaftlichen Bereich eher als „aufbereitetes“ Anwendungswissen, das die sozialen und andere Fächer betreffenden Aspekte berücksichtigt. Die Folgen für berufliches Handeln sind – so die Annahme – insofern vergleichbar, als Handlungsalternativen kaum noch selbst erarbeitet werden können, sondern in gewisser Weise vorprogrammiert sind. Wenn eine solche Form von Verschulung im Rahmen von Projekten möglich werden sollte, dann geht damit die Basis für eine spontane und autonome Regelung des sozialen, auf Kommunikation und Interaktion zielenden Lernprozesses verloren⁴⁷.

Beruhete berufliche Sozialisation in vielen Fachrichtungen auf Nebeneffekten des kognitiven Lernprozesses, auf dem „hidden curriculum“, so wurde damit zugleich der Erwerb von Sozialfertigkeiten durch Normen und Deutungsmuster angeleitet, die sich in informalen Gruppen und Beziehungen entwickeln konnten. Die gleichsam autonome Entwicklung von Normen und der naturwüchsige Erwerb von Sozialfertigkeiten müssen aber dann als Modernitätsrückstand erscheinen, wenn Wandel und Wachstum um jeden Preis gleichsam zum Programm gesellschaftlicher Entwicklung werden. Da sich entsprechende Orientierungen nicht spontan ergeben und auch aus dem wissenschaftlichen Lernprozeß selbst nicht abzuleiten sind, kommt der systematischen Erziehung daraufhin erhöhte Bedeutung zu⁴⁸.

46 Soweit Themen und Stoffe in Projekten nach ihrem exemplarischen Wert bestimmt werden, heißt dies auf kognitiver Ebene, daß der Kategorie des Transfer erhöhte Bedeutung zugemessen wird. Es ist zu vermuten, daß diese Kategorie sowohl die Geschlossenheit des Lernprozesses als auch den inhaltlichen Praxisbezug sichern soll.

47 Zu den Degenerationstendenzen des Projektstudiums insgesamt siehe auch den erwähnten Aufsatz von Nitsch, W., a.a.O.

48 Vgl. Bodenhöfer, H.-J.: „Bildungsinvestitionen“. In: Ders. und Weizsäcker, C. C. von: *Bildungsinvestitionen*. Pfullingen 1967 (Politik in unserer Zeit, Bd. 7), S. 25: „Der Erziehung kommt als Übermittlung von Informationen an das Individuum und Sicherung von (nicht ‚natürlich‘ vorgegebenen) Verhaltensweisen entscheidende Bedeutung für die Einordnung des einzelnen in die Gesellschaft und damit für Tradierung und Wandel der gesellschaftlichen Struktur zu ...“

5.2.2 Mögliche Konsequenzen der Rationalisierung von Nebeneffekten des Lernprozesses und von Effekten des „hidden curriculum“

Die Einbeziehung all dessen, was wir summarisch als „hidden curriculum“ bezeichnet hatten, in den offiziellen und bewerteten Lernprozeß hat nun zweifellos Konsequenzen, die mit den Begriffen „Verschulung“, „Systematisierung“ und „Rationalisierung“ nur unscharf gekennzeichnet sind. Zunächst einmal treffen grundlegende Probleme der Entwicklung von Curricula – daß deren Lernziele letztlich immer normative sind, daß diese eine gesellschaftliche Begründung verlangen und sich nach wissenschaftlichen Standards nicht vollständig legitimieren lassen – für den Bereich sozialen Lernens und des Erwerbs von Sozialfertigkeiten in aller Schärfe zu. Wenn gleichwohl die Entwicklung auf eine „Szientifizierung“ von Curricula auch in diesem Bereich hinausläuft⁴⁹, so sind damit Anspruch und Versuch einer „wertneutralen“ Vermittlung von Sozialfertigkeiten und Berufsmotiven verbunden. Dies hat verschiedene Wirkungen: auf den Ausbildungsprozeß und die Möglichkeit der Bewertung und Selektion in diesem, auf die Aussagekraft von Zertifikaten und damit auf den Prozeß der beruflichen Rekrutierung und schließlich auf die Möglichkeiten zur Entwicklung einer beruflichen Identität und demzufolge auch zu aktivem beruflichem Handeln.

Die Berücksichtigung der informalen Struktur von Lernprozessen bei der Gestaltung der formalen und die Thematisierung von Effekten des „hidden curriculum“ bei der Entwicklung der Curricula wirken zunächst einmal als Rationalisierung der Lernprozesse. Soweit dabei den Bedürfnissen der Beteiligten Rechnung getragen wird, bewirkt dies eine Steigerung der Lernmotivation; soweit die tatsächliche Struktur von Lernprozessen die formale bestimmt, verringert dies Reibungsverluste und erhöht die Transparenz und Planbarkeit tatsächlicher Ausbildungserfolge⁵⁰. Während aber soziales Lernen und der Erwerb von Sozialfertigkeiten im Rahmen der traditionellen Strukturen informal geschah und an Werte und Deutungsmuster gebunden war, die sich an der Hochschule als spezifische und explizit normative entwickelten, wird auch dieses Lernen verwissenschaftlicht – und zwar im Sinn der Einübung generalisierter Sozialtechniken (social skills). Diese erweisen sich aber gegenüber dem Gegenstand und der Situation der Anwendung von Wissen und der Nutzung von Qualifikationen als neutral und indifferent. Wenn es als ein Ziel traditioneller Hochschulausbildung galt, „gebildet“ zu werden, und das heißt, Werte und Normen der bürgerlichen Gesellschaft und gehobener Berufe zu akzeptieren und dies über einen spezifischen Kanon von Kulturfertigkeiten, durch Habitus, Attitüden und Eigenschaften auch demonstrieren zu können, dann entsprach man damit den „extrafunktionalen“ Anforderungen der Berufspositionen. Das Verfügen über systematisch vermittelte Sozialfertigkeiten – als Sozialtechniken – entspricht den veränderten Anforderungen im Bereich gesellschaftlicher Arbeit, zumindest auf der Ebene der für Hochschulabsolventen verfügbaren Sachbearbeiterpositionen. Der Nachweis über das Verfügen von Sozialtechniken substituiert dann die an das „Gebildetsein“ ehemals geknüpfte generalisierte Kompetenzvermutung. Lernprozesse im affektiv-motivationalen Bereich, die auf Motive und Sozialverhalten beziehungsweise Sozialfertigkeiten einwirken, werden planbar, entsprechende Qualifikationen verfügbar.

Die Informationen über den Bildungsgang und schließlich auch die Zertifikate belegen dann den Lernerfolg auch für diesen systematisierten Sozialisationsprozeß⁵¹. Befähigungen, das

49 Siehe dazu Oevermann, U.: Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1973 (hektographiertes Manuskript), S. 27 ff., insbesondere S. 29: „Mit der Scientifizierung der Curricula einhergehend, ist die Zunahme ihrer Bedeutung für die Sozialisation des Handlungssubjekts. Die schulischen Curricula bilden in immer stärkerem Maße konkurrenzlos den Horizont von Weltinterpretationen, in den der einzelne hineinsozialisiert wird.“

50 Die Institutionalisierung – oder zunächst einmal: die Entwicklung einer Hochschuldidaktik überhaupt – zielt auch auf diesen Effekt und hat entsprechende Nebeneffekte. Vgl. Huber, L.: Kann man Hochschuldidaktik „institutionalisieren“? Hamburg 1969 (Blickpunkt Hochschuldidaktik, H. 5).

51 Daß auch von studentischer Seite her darauf gedrungen wird, die Sozialisationsleistung des Studiums im Prüfungsverfahren zu gewichten, kann sich unter anderen Konstellationen sehr schnell als nachteilig erweisen.

heißt Verfügen über Sozialfertigkeiten als systematisch vermittelte „skills“, lassen sich – im Unterschied zu der indirekten Bewertung von Sozialverhalten – differenziert beurteilen und nachweisen. Der berufliche Rekrutierungsprozeß erhielt so eine validere Grundlage für die Beurteilung des Verhaltensrepertoires von Absolventen und vor allem für eine Prognose des zu erwartenden Verhaltens. Damit würde aber der berufliche Rekrutierungsprozeß nicht nur rationalisiert, sondern auch, soweit er gleichzeitig ein Prozeß der Selektion und Statuszuweisung ist, „politisch“ entlastet.

Die Konfliktträchtigkeit einer Bewertung des Sozialverhaltens nach Indikatoren für Konformität und Loyalität und die Schwäche einer Legitimation der Statuszuweisung nach diesen Kriterien im Rahmen des Leistungsprinzips, das Statusunterschiede aus differentiellem Leistungsvermögen begründet, beruhen ja darauf, daß man über diese Befähigungen verfügt oder nicht verfügt, eine Differenzierung also nicht möglich ist, und daß Erwerb und Anwendung dieser Befähigungen nicht als Leistung gelten können. Werden aber die als „extrafunktional“ bezeichneten Anforderungen bei weiterer Rationalisierung im Bereich gesellschaftlicher Arbeit Gegenstand der Funktion von Berufspositionen, werden sie als Element einzelner Arbeitsrollen funktionalisiert, dann könnte eine systematische Vermittlung von Sozialfertigkeiten, deren Erwerb als Leistung gilt, auch im Rahmen des Leistungsprinzips differenziert in Berufspositionen bewertet werden. Während es also insgesamt als Zeichen einer erhöhten Rationalität zu bezeichnen wäre, wenn tatsächlicher Lernprozeß und beobachteter Lernerfolg übereinstimmen, so gilt dies angesichts der faktisch wirksamen Rekrutierungskriterien, die den Zugang zu Berufspositionen bestimmen, und unter den Bedingungen, nach denen Arbeit organisiert ist und bewertet wird, nur sehr eingeschränkt.

Wenn man eine potentiell gerechtere Beurteilung von Lernleistungen im Bildungssystem, der eine größere Verfügbarkeit und Beeinflußbarkeit von sozialen Qualifikationen entspricht, als Ansatz zu einer gerechteren Verteilung beruflicher Statuschancen und deren tendenzieller Angleichung begreift, geht man von der Voraussetzung aus, daß der Erwerb und die Nutzung instrumentalisierter Sozialfertigkeiten nicht an schichtspezifische Merkmale der Studierenden gebunden sind⁵².

Nach den Befunden sozialpsychologischer Untersuchungen kann jedoch damit gerechnet werden, daß die Voraussetzungen des Erwerbs instrumentalisierter Sozialfertigkeiten insofern an die soziale Herkunft, Gruppenzugehörigkeit und diesen entsprechende „Erziehungsstile“ anknüpfen, als der distanzierte und nicht repetitive Erwerb von Fertigkeiten und deren Einordnung in bereits vorhandene kognitive Strategien und Verhaltensmuster wiederum Befähigungen zur Voraussetzung hat, wie sie in erster Linie bei der Herkunft aus Mittel- und Oberschicht gegeben sind⁵³.

Daran wiederum wäre die unter dem Gesichtspunkt der Privilegierung beziehungsweise Diskriminierung im Prozeß der beruflichen Rekrutierung wesentliche Hypothese zu knüpfen, daß

52 Unter den Bedingungen eines Massenbildungssystems wird jedoch die institutionelle Selektivität nicht wirkungslos. Der Zugang zu den Hochschulen wird, insbesondere bei der Ausbreitung schichtspezifisch selektiver Numerus-clausus-Regelungen mit Merkmalen der sozialen Herkunft korrelieren; und in eher stärkerem Ausmaß wird sich dieser Zusammenhang ergeben für Zugang und Studienerfolg bei den weiterhin mehr „akademische Freiheiten“ und Handlungsspielräume gewährenden längeren Studiengängen und solchen, die bei geringerem Berufsbezug und unsicherer Berufserwartung zwangsläufig offenere Curricula anbieten. Zu den Zugangsmöglichkeiten zu inhaltlich attraktiveren und längeren Bildungsgängen vgl. zum Beispiel Clark, B. R.: „The ‚Cooling-Out‘ Function in Higher Education“. In: Halsey, H., Floud, J., und Anderson, C. A. (Hrsg.): *Education, Economy, and Society*. Glencoe, Ill., 1963, S. 513–523; Berg, I., a.a.O. Zu der schichtspezifisch selektiven Wirkung unterschiedlich formalisierter und aktives Handeln voraussetzender Curricula vgl. zum Beispiel Bourdieu, P., und Passeron, J. C., a.a.O. Auch wenn inzwischen (Sommersemester 1973) der Anteil der Arbeiterkinder an Universitäten und Technischen Hochschulen auf 11,5 Prozent angestiegen ist, so kommen zum Beispiel wiederum nur 6 Prozent dieser Gruppe in ein Graduiertenprogramm. Vgl. Deutscher Bundestag: Bericht der Bundesregierung über die wirtschaftliche und soziale Sicherung des Studiums. Bonn 1974 (7. Wahlperiode, Drucksache 7/2116), S. 17 und S. 29.

53 Vgl. dazu die Spezifikation eines für selbstbestimmtes Handeln erforderlichen Rollenrepertoires bei Krappmann, L.: *Soziologische Dimensionen der Identität*, a.a.O., S. 132–168; zu schichtspezifischen Erziehungsstilen, Verhaltensmustern und Motiven vgl. Caesar, B.: *Autorität in der Familie. Ein Beitrag zum Problem schichtspezifischer Sozialisation*. Hamburg 1972.

die instrumentelle Nutzung instrumentalisierter Sozialfertigkeiten für den Rekrutierungsprozeß und die Organisation einer beruflichen Karriere mit denselben Grundqualifikationen des Rollenhandelns verbunden sind, die bereits in frühen Phasen der Sozialisation angelegt werden und später kaum noch zu erwerben sind⁵⁴.

Da berufliches Handeln durch akzeptierte und internalisierte Wertvorstellungen angeleitet wird, insbesondere in den Funktionsbereichen, die Spielräume für subjektive Deutungen und Interpretationen von Erwartungen ermöglichen oder zur Voraussetzung der Funktionserfüllung haben, stellen sich folgende Fragen: Kann eine auf kognitiver Ebene entspezialisierte und auf das Einüben anwendungsindifferenter Sozialfertigkeiten zielende Hochschulbildung diese Normen der Umsetzung liefern, und welche Folgen hat es, wenn diese Normen erst im Kontext der Berufstätigkeit vermittelt werden? Es ist anzunehmen, daß exemplarisches Lernen auf kognitiver Ebene und das Einüben von verwissenschaftlichem Sozialverhalten – als „social skills“ – zu einer Ablösung des Lern- und Sozialisationsprozesses von Inhalten, die in konkretem Zusammenhang zu Anforderungen stehen, und von Motiven und Normen, die in wertendem Zusammenhang zu sozialen Erwartungen stehen, führen werden.

Diese Akzentuierung des Ausbildungsprozesses trägt zunächst einmal zu einer Entlastung des Systems organisatorischer Normen dadurch bei, daß das Problem der Legitimation von organisatorischen Selektionsprozessen und der Vergabe unterschiedlicher Lernchancen auch bei formal angeglichenen Bildungszertifikaten entschärft wird⁵⁵; wesentlicher erscheint aber, daß auch die Handlungskompetenz der Absolventen des Bildungssystems davon betroffen ist – und zwar gerade die Kompetenz, die auf kritische Nutzung oder Schaffung von Handlungsspielräumen zielt. Auf den Zusammenhang von Identität gewährenden Sozialisationsprozessen und der Fähigkeit zu politischem Handeln weist Habermas hin und skizziert die vermutlichen negativen Konsequenzen dominanter sozialer Entwicklungen im Spätkapitalismus folgendermaßen:

Die Möglichkeiten zu aktivem und Identität verbürgendem beruflichem Handeln sind entscheidend begrenzt, „... wenn die Handlungsmotive nicht mehr über rechtfertigungsbedürftige Normen laufen ... und die Persönlichkeitsstrukturen nicht mehr unter identitätsverbürgenden Deutungssystemen ihre Einheit finden ... (Dann) könnte das motivlose Akzeptieren von Entscheidungen zur Sache vorwurfsloser Routine gemacht, könnte also Konformitätsbereitschaft in beliebigem Umfang hergestellt werden.“⁵⁶ An Flexibilität und Lernfähigkeit orientierte, inhaltlich unspezifische und nicht auf die soziale und politische Situation der Verwendung von Qualifikationen bezogene Ausbildung würde demnach zwar ein auf sich wandelnde Situationen reagierendes Verhalten ermöglichen, nicht jedoch aktives berufliches Handeln. Die kritische Auseinandersetzung mit Curriculumstrategien von Planungsinstanzen – unabhängig davon, ob sich diese an der Sicherung des Praxisbezuges von Ausbildung, einer stärkeren Ausrichtung auf Tätigkeitsfelder oder an Flexibilität orientieren – hat diesen Aspekt zum entscheidenden Kriterium: dies jedenfalls dann, wenn unter Ausbildung mehr verstanden wird als die Ausrichtung von Individuen auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes und die Versöhnung mit aktuellen Restriktionen von Berufsrollen.

Als Desiderat für die Curriculumentwicklung und die Organisation von Lernprozessen an den

54 Neben der direkten Wirkung von Privilegierungen im beruflichen Rekrutierungsprozeß können die unterschiedlichen Karriereverläufe bei gleichen formalen Ausgangsbedingungen, wie sie in der erwähnten empirischen Untersuchung von Kelsall, Poole und Kuhn geschildert werden, auch auf diese unterschiedlichen Befähigungen zurückgeführt werden. Vgl. Kelsall, R. K., Poole, A., und Kuhn, A., a.a.O.

55 Axmacher, D., a.a.O., kommt bei der Analyse neuerer Tendenzen der Organisation von Arbeitsprozessen zu der Aussage, daß „der Rekurs auf formale Qualifikation auch objektiven Anforderungen aus der Neugestaltung der Produktionsprozesse entgegenkommt, ja diese zum Teil erst möglich macht, indem die ‚Schlüsselqualifikationen‘ auch die Aufgabe haben, das institutionalisierte betriebliche ‚Normensystem‘ zu entlasten“. Ebenda, S. 102 (Hervorhebung durch die Verf.).

56 Habermas, J.: „Was heißt heute Krise?“, a.a.O., S. 352.

Hochschulen bleibt somit festzuhalten: Ausbildung muß weiterhin als in sich geschlossener vorberuflicher Sozialisationsprozeß verstanden werden, um die Entwicklung von beruflichen und gesellschaftlichen Identifikationen bereits vor Eintritt in ein Arbeitsverhältnis und die Anlage eines Handlungspotentials zu gewährleisten, das mehr erlaubt als bloßes Reagieren auf jeweils aktuelle Anforderungen.

Derartige Folgerungen für eine Curriculumstrategie sind solange nicht konfliktträchtig – und provozieren wenig Widerstand –, wie sie sich auf Lernformen und Arbeitshandeln einer Elite beziehen. Sie überlagern dann die eigentliche Auseinandersetzung über Bildungsinhalte und Curriculumreform, wenn im Rahmen der Expansion deutlicher wird als zuvor, daß an bestimmte Lernformen und Formen von Arbeitshandeln zugleich Statuserwartungen geknüpft sind und daß die Arbeitsplatzstruktur und die Organisation von Berufsrollen in diesem Gesellschaftssystem einer entsprechenden Ausweitung der Positionen mit Bedarf an entsprechenden Qualifikationen entgegenstehen.

Brisanter wirken somit derartige Qualifikationen – die eine politische berufliche Identität begründen – im Bereich untergeordneter Positionen, denen zum Beispiel die Berufsausbildung auf dem Niveau einer Lehre entspricht; aber auch bei Bildungsgängen, die auf Positionen von Sachbearbeitern zielen, dürften die daraus resultierenden Konflikte im Arbeitsprozeß beachtlich sein.

Die Perspektive einer „aktiven“ Curriculumstrategie, die dem zuvor formulierten Anspruch in der gegebenen Situation zu entsprechen sucht, versuchen Grauhan und Narr am Beispiel einer sozialwissenschaftlichen Disziplin zu verdeutlichen⁵⁷. Die Interpretationen von industrie-, betriebs- und berufssoziologischen Untersuchungen lassen die Tendenz einer Erosion des traditionellen Berufsbegriffs zugunsten unmittelbarer tätigkeits- und funktionsbezogener Kategorien vermuten⁵⁸. Der daraus resultierenden Vielfalt wird – so die Deutung der Autoren – in bildungspolitischen beziehungsweise curricularen Konzeptionen auf verschiedene Weise Rechnung getragen:

- durch die Orientierung der Ausbildung an „Schlüsselqualifikationen“⁵⁹ und an Qualifikationen für ein technisch-formales „social-engineering“ mit dem Ziel der indifferenten Anwendbarkeit in beliebigen Situationen; am Ende der Ausbildung steht der „ausbildungsspezifische Generalist“;
- durch den Versuch, der Vielfalt der Karrieren und arbeitsplatzbestimmten Anforderungen zu entsprechen mit einer Entwicklung „zur atomistischen Zersplitterung der Ausbildungsgänge und deren Abrichtung auf eng umgrenzte spezialistische Arbeitsplatzqualifikationen . . .“⁶⁰, und
- durch das Akzeptieren einer weitgehenden Entkoppelung von Ausbildung und Beruf im Sinne einer „Autonomisierung“ des Bildungssystems mit den Folgen von curricularer und Statusirrelevanz der Ausbildung⁶¹.

57 Grauhan, R. R., und Narr, W.-D., a.a.O.

58 Diese Entwicklung wird als Wandel des Berufssystems in ein „Job-System“ oder als Tendenz zur „Deprofessionalisierung“ (Hartmann) beziehungsweise „Ent-Beruflichung“ (Hesse) bezeichnet. Hartmann, H.: „Arbeit, Beruf, Profession“. In: Soziale Welt, 19. Jg. (1968), H. 3/4, S. 193–216; Hesse, H. A., a.a.O., S. 142.

59 Diese werden von den Autoren charakterisiert durch die Herauslösung „aus dem Zusammenhang problembezogener Ausbildungsgänge im Sinne generell anwendbarer Techniken der Informationsverarbeitung, der Übertragung formaler, an den Naturwissenschaften orientierter Modelle auf soziale Sachverhalte und des Umgangs mit ihnen in einer vom sozialen Problemkontext abgehobenen Verfahrensweise“. Grauhan, R. R., und Narr, W.-D., a.a.O., S. 114.

60 Grauhan, R. R., und Narr, W.-D., a.a.O., S. 114: Die Widersprüche der beiden erstgenannten Konzeptionen versuchen die Autoren damit aufzulösen, daß sich die letztere im Gegensatz zu der erstgenannten „vor allem auf die Sachbearbeiterebene bezieht. Diese Ebene war zwar auch stets für Hochschulausbildungsgänge relevant, zumindest als Eingangsstufe, gewinnt jedoch für diese noch zunehmend an Bedeutung.“ Vgl. dazu auch Gorz, A.: „Studium und Facharbeit heute“. In: Leibfried, S. (Hrsg.): Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule. Köln 1967, S. 42–51. Gorz stellt dieser Differenzierung der Einsatzbereiche die Differenzierung des französischen Bildungssystems gegenüber.

Gegenüber diesen Konzeptionen beziehungsweise Tendenzen halten die Autoren bewußt und in „programmatischer Absicht“ an einem inhaltlichen Berufsbegriff fest, um durch entsprechende Ausbildung Entwicklungen im Beschäftigungssystem entgegenzuwirken, die zu einer Erosion des Berufsbegriffs führen.

Gegen eine Orientierung der Ausbildung am Bild des „ausbildungsspezifischen Generalisten“ oder des „arbeitsplatzspezifischen Spezialisten“ – um die aktuell diskutierten Strategien einmal vereinfachend auf den Begriff zu bringen –, aber auch gegen ein mehr oder weniger intendiertes Akzeptieren zunehmender Irrelevanz von Ausbildungsleistungen für Handeln und Lebenschancen skizzieren sie eine neue Ausbildungskonzeption. Mit ihr soll sichergestellt werden, „daß zwar der notwendigen gesellschaftlichen Arbeitsteilung Rechnung getragen, der gesellschaftliche Problemzusammenhang der Berufsarbeit aber nicht abgeschnitten und aus dem Bewußtsein verbannt, sondern vermittelt und reflektiert wird“⁶². Dies soll erreicht werden über ein Konzept, das Grauhan und Narr als „Kerncurriculum mit Zusatzqualifikation“ bezeichnen.

Ogleich es für diesen Vorschlag möglicherweise kennzeichnender ist, wie ein solches Kerncurriculum entwickelt wird und wie die Zusatzqualifikationen durch Einbeziehung von Praxisphasen in das Studium selbst erworben werden können⁶³, beschränken wir uns auf die Kennzeichnung des Prinzips. Zu den Kernelementen gehören die Kenntnisse der Struktur und der Standards von Wissenschaft überhaupt wie auch der jeweiligen Disziplin, mit dem Ziel, gesellschaftskritische methodologisch-methodische Qualifikationen zu entwickeln⁶⁴. Wichtig ist, wie sehr hier akzentuiert wird, daß sich derartige Qualifikationen „nicht ‚materialfrei‘ ausbilden und umsetzen“⁶⁵ lassen und vor allem: daß die Vermittlung nicht neutral und von Zielvorstellungen zukünftiger beruflicher Einsatzbereiche abgelöst geschehen kann. Speziell in diesen beiden Punkten unterscheidet sich die Konzeption von rein methodenorientierten Curriculumstrategien und solchen Konzeptionen exemplarischen Lernens, die eine Auswahl von Inhalten in erster Linie unter didaktischen Gesichtspunkten treffen.

Die direkte Beziehung zu angestrebten Berufen soll hergestellt werden durch im Rahmen des Studiums vermittelte Zusatzqualifikationen, die eine fachliche Kompetenz und die Entwicklung beruflicher Identifikationen für spezifische Problembereiche und gesellschaftliche Funktionen bereits in Bildungssystemen sicherstellen. Länge und Intensität eines Studiums bemessen sich in erster Linie nach Stand und Systematik einer Disziplin, nicht nach deren aktueller und partikularer Nutzung in erschlossenen Tätigkeitsbereichen und in – den Absolventen zugänglichen – Berufspositionen.

61 „Die Kosten einer fragwürdigen Autonomie der Ausbildungsphase liegen in der Umfunktionierung des Individuums durch ein on-the-job-training, das dem Schulabsolventen als erstes ansinnt, ‚alles zu vergessen, was er gelernt hat‘, und ihn damit des Korrektivs beraubt, das er den ihm zugemuteten Anpassungszwängen entgegenstellen könnte.“ Grauhan, R. R., und Narr, W.-D., a.a.O., S. 115.

62 Grauhan, R. R., und Narr, W.-D., a.a.O., S. 115.

63 Vgl. dazu Grauhan, R. R., und Narr, W.-D., a.a.O., insbesondere S. 98 f. sowie S. 131.

64 Vgl. dazu auch Edelstein, W.: Struktur, Prozeß, Diskurs. Vorüberlegungen zu einer strukturellen Curriculumtheorie. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1973 (unveröffentlichtes Manuskript), insbesondere S. 84 ff.

65 Grauhan, R. R., und Narr, W.-D., a.a.O., S. 101.

5.3 Die Zuordnung von Qualifikationen und Tätigkeitsanforderungen

Die im vorigen Abschnitt skizzierten Entwicklungen der Ausbildung im Hochschulbereich könnten die Organisationen des Beschäftigungssystems von einigen aus Selektionsprozessen resultierenden Legitimationsproblemen entlasten. Das Problem der Abstimmung von Qualifizierungsprozessen und Arbeitsmarktentwicklungen wäre jedoch durch eine Tendenz zu kognitiver Entspezialisierung bei gleichzeitiger affektiv-motivationaler Spezifikation über „social skills“ zunächst einmal nur für die Bestimmung von Qualifizierungsprozessen im Bereich des öffentlichen Bildungssystems und für den Aspekt der Statuserwartungen im Vergleich zu den Statuschancen entschärft. Selektion und Zuordnung – als *tätigkeitsspezifische* Qualifizierung und Sozialisation – hätten demnach in verstärktem Maße im Bereich des Beschäftigungssystems zu erfolgen. Dies zeigt sich anhand einer Reihe von Reaktionen auf dem Arbeitsmarkt und in den einzelnen Organisationen, wie zum Beispiel an der Ausweitung eines „guidance-system“ in der Studienendphase und auf dem Arbeitsmarkt, der Systematisierung bei der Vergabe von Lernchancen in der Berufseingangsphase und schließlich der Ausweitung formalisierter Berufseinführungsprogramme auch in den Bereichen, die traditionell kein Referendariat voraussetzen. Diese wären zumindest in einer Übergangsphase auch als Reaktion auf mögliche Autonomisierungstendenzen im Zusammenhang mit kognitiv entspezialisierten Lernprozessen zu deuten; sie werden auf jeden Fall dauerhaft für Zuweisung zu den weiterhin knappen Elitepositionen bestimmend sein⁶⁶.

5.3.1 Das traditionelle Modell der Abstimmung – Die Zuordnung als Allokationsprozeß

Die Annahmen über Formen und Kriterien der Zuordnung von Qualifikationen und Anforderungen der Berufspositionen, die dem Marktmodell der klassischen und neoklassischen Theorie zugrunde liegen, entsprechen nicht der Realität. Zunächst einmal ist zweifelhaft, ob man den Arbeitsmarkt als Markt bezeichnen kann. Die neoklassischen Annahmen über die Funktionsfähigkeit von Märkten – wie vollkommene Information, rationales Verhalten, unendlich kleine Reaktionszeiten und vollkommene Konkurrenz – sind idealtypische Abstraktionen, die schon gar nicht auf Prozesse des Arbeitsmarktes übertragbar sind. Die in der Literatur genannten „Imperfektionen“ des Arbeitsmarktes weisen darauf hin⁶⁷. Es muß deshalb bezweifelt werden, ob im Rahmen entsprechender Modellannahmen und Kategorien der Prozeß der Zuordnung und seine entscheidenden Bestimmungsgrößen – vor allem auf qualitativer Ebene – realitätsgerecht beschrieben werden können. Und als unmöglich und nicht sinnvoll⁶⁸ hat sich schließlich erwiesen, den Marktprozeß und damit letztlich die aktuell wirksame Nachfrage als Indikator bildungspolitischer Planungen zu nutzen⁶⁹. Die Imperfektionen des Arbeitsmarkts, die sich in der Regel zum Nachteil der schwächeren Marktpartei, der Nachfrager nach Arbeitsplätzen, auswirken, haben so schon früh zu gesetzlichen Eingriffen und politischen Regelungen geführt⁷⁰.

66 Wenn sich die Aussagen im folgenden in stärkerem Maß auf die Situation in den USA beziehen, so liegt dies daran, daß dort die Entwicklung zu einem Massenbildungssystem im post-sekundären Bereich schon weiter fortgeschritten ist. Dies gilt im übrigen auch für Japan. Vgl. dazu im einzelnen Teichler, U.: Das japanische Hochschulwesen, a.a.O.

67 Vgl. dazu allgemein Reynolds, L. G.: The Structure of Labour Markets. New York 1951, sowie speziell auf diese Fragestellung bezogen: Armbruster, W., u.a.: Expansion und Innovation, a.a.O., S. 109.

68 Als *unmöglich* wegen der ungenauen Erfassung tatsächlichen Geschehens; als *nicht sinnvoll*, weil so lediglich durch aktuelle Nachfrage legitimer Bedarf berücksichtigt werden könnte.

69 Vgl. Schmitz, E.: „Tendenzen der bildungsökonomischen Forschung“. In: Deutsche Universitätszeitung/Hochschuldienst, 1973, H. 14, S. 591–594, insbesondere S. 593.

70 Vgl. dazu Liefmann-Keil, E.: Ökonomische Theorie der Sozialpolitik. Berlin 1961.

Zwar hat die ökonomische Theorie ein Instrumentarium entwickelt, das Hinweise auf die Relation von Angebot und Nachfrage und deren mögliche Entwicklung für aggregierte Größen, wie Branchen auf der einen Seite und Berufsgruppen auf der anderen Seite, liefert. Doch ist die Erklärung des Allokationsprozesses, auf welche Weise sich also aus einem Bedarf an Qualifikationen Nachfrage entwickelt und in konkreten Rekrutierungsentscheidungen äußert und wie sich der Übergang von formaler Ausbildung zur Nachfrage nach spezifischen Qualifikationen und deren Zuordnung zu einzelnen Arbeitsplätzen tatsächlich regelt, damit noch nicht geleistet⁷¹. Die Unzulänglichkeit der ökonomischen Kategorien des Marktmodells zur Beschreibung tatsächlicher Abläufe und ihrer Ursachen führte zu einer stärkeren Beschäftigung empirisch orientierter Verhaltenswissenschaften mit diesem Problemfeld. Die Entwicklung geht dabei in Richtung einer soziologischen Theorie des Arbeitsmarktes, die das tatsächliche Verhalten der Beteiligten zu erfassen und auf institutionelle Gegebenheiten zurückzuführen versucht. „The sociologist . . . regards the labour market . . . as a social structure and a whole series of social processes . . . (He) can find a certain ‚logical‘ regularity with the help of his theoretical concepts. These concepts relate to the orientation of values, attitudes, institutionalisation and norms.“⁷² Wesentlich bei dieser Sichtweise ist, daß die Mechanismen der *Allokation* zu bestimmten Berufspositionen in Unterscheidung zu den Mechanismen der *Statusdistribution* und der *Sozialisierung* gesehen werden, die alle zusammen den tatsächlichen Prozeß der Zuordnung von Individuen zu bestimmten Berufspositionen und Karrieren konstituieren.

Die Erfahrung schließlich, daß die Nutzung der Informationen aus der bloßen Marktbeobachtung divergierende Entwicklungen im Bildungssystem und im Bereich gesellschaftlicher Arbeit nicht verhindern konnte, begründete das Konzept der „aktiven Arbeitsmarktpolitik“; das heißt den Versuch, entstandene Ungleichgewichte durch eine gesteuerte und nachfrageorientierte Zuordnung von Qualifikationen und Tätigkeitsanforderungen zu beseitigen. Die aktive Arbeitsmarktpolitik geht dabei von drei allgemeinen Zielsetzungen aus:

- Vollbeschäftigung zu sichern beziehungsweise Arbeitslosigkeit auf ein „tragbares“ Maß zu reduzieren,
- die Mechanismen der Allokation von Arbeitskraft zu verbessern und
- die bestmögliche Nutzung der Arbeitskraft zu ermöglichen⁷³.

Diese Politik zielt also auf die Vermeidung von Friktionen und den Abbau von Imperfektionen; soweit entsprechende Eingriffe dabei lediglich der Wiederherstellung eines gestörten Gleichgewichtszustandes dienen, sind sie in erster Linie „reaktive“ Maßnahmen. Es wird dabei versucht, den Output des Bildungssystems mit der aktuellen Nachfrage einzelner Abnehmerbereiche abzustimmen, ohne dabei zugleich in das Bildungssystem selbst einzugreifen. Die aktiven Maßnahmen beziehen sich insofern zunächst auf „measures to improve the use made of available qualifications“⁷⁴. Diese bessere Nutzung der Qualifikationen wird allerdings

71 Traditionelle Bildungsplanungsansätze, wie insbesondere der Manpower-Ansatz, haben genau diesen Ableitungszusammenhang nicht berücksichtigen können. Siehe dazu insgesamt Armbruster, W., a.a.O., und speziell zu diesem Aspekt Altwater, E., und Huiskens, F.: „Einleitung: Programmatische Aspekte einer politischen Ökonomie des Ausbildungssektors“. In: Dies. (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971, S. XII. – Ein Versuch, diese faktische Unbestimmtheit der Zuordnung von Qualifikationen und Arbeitsplatzanforderungen mit den Annahmen über den Allokationsprozeß zu vergleichen, findet sich in Armbruster, W., u.a.: Expansion und Innovation, a.a.O., S. 181 ff.

72 Hamaker, H. G.: „The Labour Market: Sociological Investigations into the Demand for Labour“. In: OECD (Hrsg.): Research into the Behaviour of the Labour Market. Discussion Paper MS/M/201/404. Paris 1972.

73 An arbeitsmarktadäquatem Verhalten auf seiten der Individuen ergeben sich dann konsequenterweise Ansprüche an Flexibilität und Einordnung in die gegebene technisch und formal-organisatorisch bestimmte Arbeitsplatzstruktur: „ . . . policy with regard to the labour market will be better succeed in so far as the workers behave in a manner inspired by individualist utilitarianism and by the taste for monetary gain. They will always need to be ready for adjustments required by chance in job-content and the distribution of the latter between sectors . . . “ Siehe Hamaker, H. G., a.a.O.

74 Vgl. OECD, Education Committee: Intergovernmental Conference on the Utilization of Highly Qualified Personnel. Employment Prospects in the 1970's, a.a.O., S. 2.

nicht bereits dadurch gesichert, daß der Prozeß der Allokation technisch verbessert wird und reibungsloser abläuft: Der Prozeß der Zuordnung wird zunehmend auch in seiner Funktion der Konstituierung neuer Qualifikationen, vor allem aber anderer Erwartungen gesehen. Entsprechende Empfehlungen, wie diejenigen einer intensiveren Betreuung der Absolventen in der Endphase der Ausbildung, bei der Rekrutierung auf dem Arbeitsmarkt und in der Berufseingangsphase (guidance), thematisieren also neben dem Aspekt der *Allokation* der Qualifikationen zu den entsprechenden Positionen nun in wachsendem Maße auch den Aspekt der *Sozialisation*.

An unserem Schaubild, das die bisher verwendeten Kategorien noch einmal aufgreift, sollen die beschriebenen Zusammenhänge verdeutlicht werden. Dabei geht es im einzelnen um eine Verdeutlichung der impliziten Annahmen des Allokationsmodells zu den Ableitungen: einerseits von konkreten Lernprozessen zu den tatsächlich erworbenen und durch Zertifikate belegten Qualifikationen bis hin zu dem tatsächlichen Verhaltensrepertoire, andererseits von Qualifikationsanforderungen einer Position zu Rollenerwartungen, Artikulation von Bedarf und tatsächlichen Kriterien einer Rekrutierungsentscheidung.

Die Gegenüberstellung von Rollenrepertoire und Rollenanforderungen im Schaubild verdeutlicht, daß sich die durch formale Ausbildung angestrebte Berufsqualifikation, wie sie durch das Abschlußzertifikat belegt wird, nur auf den Kern der gesamten beruflich relevanten Qualifikationen eines Absolventen bezieht. Qualifikationen, die auf der Sozialisationsleistung der Fachausbildung oder ganz allgemein auf dem Verweilen an der Hochschule beruhen oder die aus unterschiedlichen Lernchancen und unterschiedlicher Lernfähigkeit aufgrund bereits vor dem Studium festliegender Merkmale, wie soziale Herkunft, persönliche Merkmale, Gruppenzugehörigkeit und frühere Lernprozesse, resultieren, gehen in die Zertifikate nicht beziehungsweise nur implizit und unkontrollierbar ein. Ebenso stellen die technisch-instrumentellen oder fachspezifisch formulierten Anforderungen der Berufspositionen nur ein – wenn auch zentrales – Element der Rollenerwartungen insgesamt dar. Die als „peripher“ bezeichneten Rollenerwartungen bestimmen letztlich zwar die Zuweisung zu Berufspositionen, die zusätzlichen Lernchancen und den durch Karriere markierten Berufserfolg; sie lassen sich jedoch weder voll spezifizieren noch in der Phase der Rekrutierung mit dem Verhaltenspotential der Absolventen in Zusammenhang bringen. Die rekrutierenden Organisationen werden also versuchen, diese Indeterminiertheit der Zuordnung auszugleichen. Dieser Ausgleich ist jedoch nicht „punktuell“, also durch eine intensivierete Selektion auf dem Arbeitsmarkt oder technisch verbesserte Allokation, sondern nur durch einen zusätzlichen Sozialisationsprozeß möglich.

5.3.2 Die Zuordnung als Sozialisationsprozeß – Reaktionen und Anpassungsmechanismen auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem

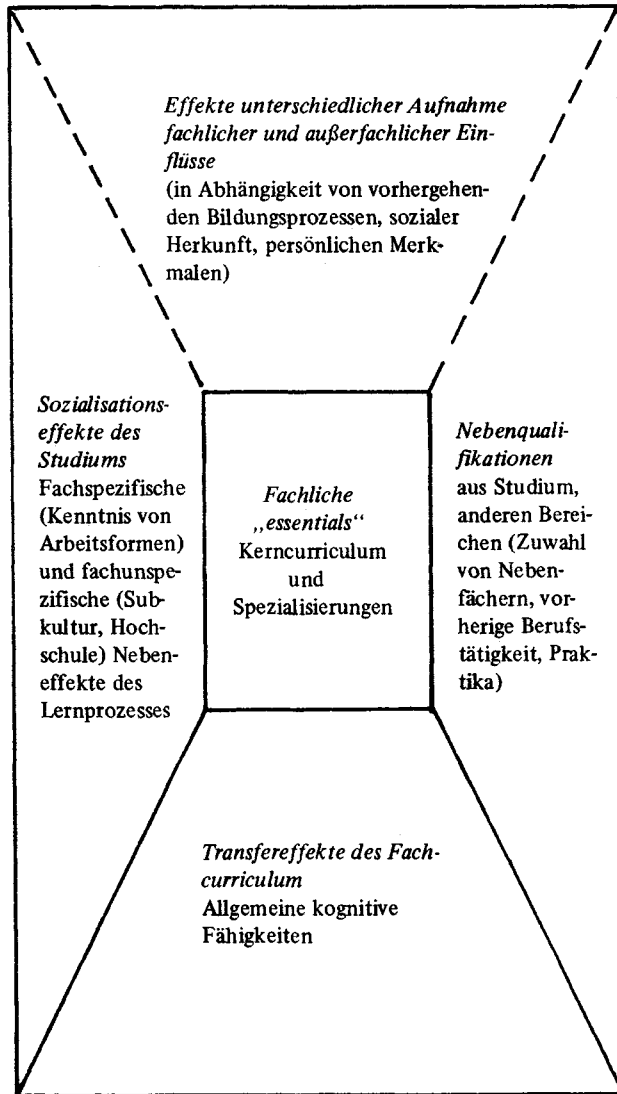
Die Unbestimmtheit des Zuordnungsprozesses von Qualifikationen und Tätigkeitsanforderungen gilt insbesondere für die Verhaltensrepertoires der Absolventen und deren berufliche Erwartungen im Vergleich zu den beruflichen Anforderungen und Statuschancen; sie gilt aber auch aufgrund der Tendenz zur Entspezialisierung für technisch-instrumentelle Qualifikationen und Anforderungen. Eine entspezialisierte Qualifizierung, die gleichzeitig gegenüber der Vermittlung von Normen und Sozialverhalten für die Anforderungen spezifischer Positionen und Karrieren indifferent ist, benötigt Ergänzungen unter drei Aspekten:

- hinsichtlich der Qualifizierung als tätigkeitsspezifische Vorbereitung,
- hinsichtlich der Sozialisation als Adaption des Verhaltensrepertoires an die institutionellen und organisatorischen Gegebenheiten und
- hinsichtlich der „Prägung“ der Stuserwartungen.

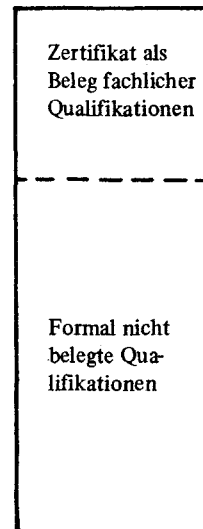
Durch curriculare Entwicklungen der Art, wie sie in den vorhergehenden Abschnitten skizziert wurden, würde dieser Prozeß zwar vorbereitet und erleichtert, aber noch nicht vollends geleistet.

Qualifikationselemente der Absolventen und Anforderungselemente der Berufspositionen

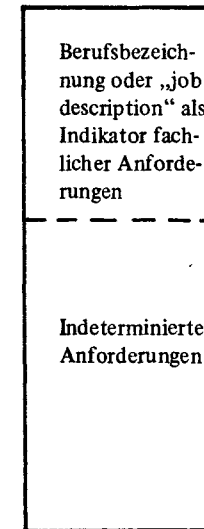
Absolventen (Qualifikationselemente)



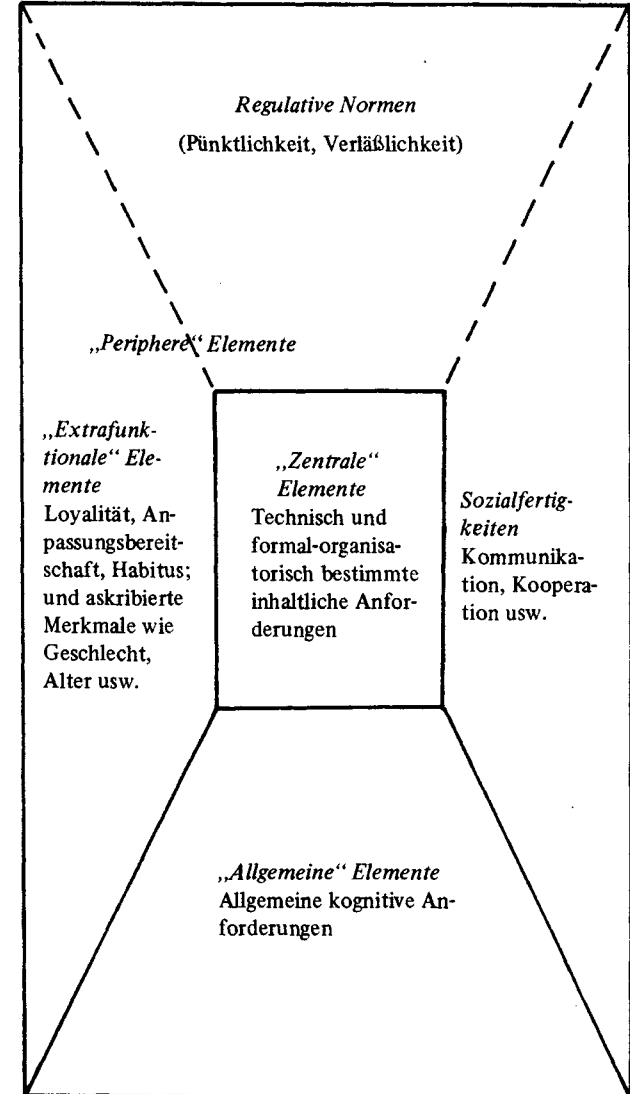
Angebot



Nachfrage



Positionen (Rollenanforderungen)



Wenn die Möglichkeiten einer tätigkeitsspezifischen fachlichen Qualifizierung für den hier zur Diskussion stehenden Ausbildungsbereich abnehmen, wird der Zuordnungsprozeß zum spezialisierenden Lernprozeß werden; die Zuordnung von im Bildungssystem erworbenen Qualifikationen zu Berufspositionen wäre damit durch eine intensivierete Selektion im Rahmen eines zusätzlichen Sozialisationsprozesses gekennzeichnet, dessen Erfolg über Status und Karrierechancen entscheidet. Konzeptionen, die der Intensivierung des Prozesses der beruflichen Rekrutierung unter diesen Aspekten dienen sollen, richten sich auf die Studienendphase, auf den Rekrutierungsprozeß auf dem Arbeitsmarkt, auf die Berufseingangsphase und die organisationsinterne Zuordnung zu Positionen und Karrieren.

Sie äußern sich in Form

- intensivierter Studienberatung als Berufsfindungs- und Arbeitsmarktberatung,
- verstärkter innerorganisatorischer Zuordnungs- und Selektionsprozesse zur Kanalisierung und Differenzierung vergrößerter und niveaumäßig angeglicherer Qualifikationsangebote und
- von Berufseinführungsprogrammen zur intensiven beruflichen Sozialisation und Adaption an die Erwartungen der rekrutierenden Organisation.

Mit der tendenziellen Ausweitung des post-sekundären Bereichs zu einem Massenbildungssystem werden bei prinzipiell offenem Zugang neue Formen direkter oder indirekter Steuerung notwendig⁷⁵. Als koordinierte Beratung, Betreuung und Steuerung für Ausbildungsentscheidung, Fachrichtungswahl, Studienorganisation, Berufssuche bis hin zur Umschulung nach Studienabschluß werden, in Orientierung an Erfahrungen in den Vereinigten Staaten, Systeme von „guidance“, „counseling“ und „conversion“ erörtert. „Guidance“ zielt neben der arbeitsmarktorientierten Beeinflussung des Lernprozesses auf die Organisation zusätzlicher Lernprozesse, insbesondere in der Studienendphase⁷⁶, und auf einen zusätzlichen Sozialisationsprozeß. Sie hat eine doppelte Funktion: Zum einen wirkt sie auf den spezialisierenden oder doch zumindest arbeitsmarktwirksamen Lernprozeß ein; zum anderen trägt sie zur Beeinflussung und Steuerung der Bildung von Berufsmotiven und zur Konkretisierung inhaltlicher und sozialer Erwartungen bei. Speziell das ist offensichtlich gemeint, wenn Beratungssysteme in Maßnahmen zur gänzlichen Umorientierung übergehen; sie werden dann sinnigerweise auch als „conversion-schemes“ bezeichnet.

Wenn es für Massenbildungssysteme charakteristisch ist, daß der Zugang zum weiterführenden Bildungssystem offener wird, so werden sich zugleich auch wirksamere interne Selektionsmechanismen ausprägen⁷⁷. Diese bestehen nicht zuletzt darin, daß auch bei denjenigen, die einen Abschluß erreichen, völlig unterschiedliche Aspirationsniveaus und Berufsmotivationen mehr oder weniger gezielt angelegt werden⁷⁸. Erleichtert wird dieser Selektionsvorgang auf institutioneller Ebene speziell in den USA durch die im sozialen Bewußtsein verankerte Hierarchie von Ausbildungseinrichtungen mit ansonsten formal gleichem Status. Die starke Ausweitung von „community colleges“ in den USA wäre von daher nicht allein als Strategie zu interpretieren, bisher bildungsmäßig unterversorgte Gebiete mehr zu beachten oder Ausbildung auf regionalen und in stärkerem Maße auf praktischen Bedarf abzustimmen; vielmehr wird hier auch der Versuch deutlich, ohne sichtbare Verletzung der Ideologie der Chancengleichheit Selektionsprozesse institutionell abzusichern und soziale Schichtung auch in einer Phase der „educational inflation“ bereits vom Bildungssystem her zu stabilisieren⁷⁹.

75 Als direkte Steuerung wären Numerus-clausus-Regelungen zu verstehen; die wirkungsvollste indirekte Steuerung besteht immer noch im Rückkoppelungseffekt der Kenntnis von Arbeitsmarkt- und Statuschancen auf die Ausbildungsentscheidung.

76 Die Studienendphase dient dann der Akkumulation unmittelbar berufstauglichen beziehungsweise arbeitsmarktwirksamen Wissens.

77 Vgl. etwa die hohen „drop-out“-Quoten in den US-Colleges.

78 Diese Wirkung wird zum Beispiel durch den Prozeß erzielt, den Clark als „cooling-out“ bezeichnet. Vgl. Clark, B. R., a.a.O.

Steuerung, hier speziell Abbau von Berufsmotiven und Stuserwartungen, geschieht jedoch auch innerhalb einer Institution durch die vielfältigen informellen Anregungen und Stimuli des Lernprozesses, die von Kindern unterschiedlicher Herkunft in verschiedener Weise genutzt werden können. Der Prozeß des „cooling-out“ wird unter den Bedingungen eines Massenbildungssystems rationalisiert und geplant. Dies wird durch systematische Formen von „guidance“, wie sie Empfehlungen zur Expansion und gleichzeitigen effizienteren Gestaltung des Bildungssystems zugrunde liegen, angestrebt. Eine systematische „guidance“ wird dabei zum Beispiel in den USA nicht in erster Linie gesehen in ihrer Wirkung für „identification and encouragement of able students“⁸⁰, sondern wohl gerade auch darin, die Lernbereitschaft, soweit sie mit Berufsmotiven und Erwartungen verbunden ist, wieder abzubauen. „The commission (Carnegie Commission on Higher Education – d. Verf.) recommends that colleges and universities inaugurate programs designed to discourage poorly motivated students from entering and from continuing once they have entered . . . “⁸¹

Eine Form der Abstimmung des externen Arbeitsmarktangebots an Qualifikationen mit den aktuellen Qualifikationsanforderungen bestand in großen bürokratischen Organisationen schon immer in dem Angebot mehr oder weniger stabiler und institutionalisierter Karrieren. Im Verlauf einer Karriere sollen nicht nur durch das Sammeln von Erfahrung und durch mehr oder weniger systematische zusätzliche Lernprozesse die Qualifikationen erworben werden, die am Arbeitsmarkt nicht verfügbar sind; durch das Karriereangebot wird dabei vor allem ein Anpassungsprozeß an Normen und Werte der Organisation gefördert und im Rahmen der mehrfachen internen Rekrutierungsprozesse überwacht, ehe der Zugang zu exklusiven und elitären Positionen tatsächlich ermöglicht wird. Karrieren als interner Selektionsprozeß erhalten für Hochschulabsolventen dann verstärkte Bedeutung, wenn das Abschlußzertifikat bei weiterer Hochschulexpansion nicht mehr gleichsam „automatisch“ den Zugang zu diesen Positionen eröffnet. Karrieren müssen vor allem dann anders organisiert und legitimiert werden, und das heißt auch: so organisiert werden, daß sie noch als Aufstieg verstanden werden, wenn die ohnehin beschränkten Möglichkeiten des Zugangs zu Spitzenpositionen bei ökonomischer Stagnation, im Falle der Unternehmenskonzentration oder auch bei einer expliziten Begrenzung extensiven Wachstums zugunsten eines verstärkten ökonomischen Wandels noch weiter eingeschränkt werden, als dies bereits durch die verstärkte Konkurrenz von Absolventen mit gleichen Zertifikaten und Ansprüchen gegeben ist⁸². Karrieren beziehungsweise Karrieremuster werden demnach neben der Funktion der internen Selektion und Sozialisation für Führungspositionen stärker als bisher an dem Prozeß eines „cooling-out“ von sozialen und Stuserwartungen und damit an dem Prozeß der horizontalen Differenzierung mitwirken⁸³.

Dies geschieht in unauffälliger und kaum rechtfertigungsbedürftiger Weise durch die impliziten Lernchancen für fachliches und vor allem organisationsspezifisches soziales Wissen der

79 Zu dieser Interpretation vgl. Karabel, J.: „Community Colleges and Social Stratification“. In: Harvard Educational Review, Bd. 42 (1972), H. 4, S. 521–562. Eine Beschreibung und Deutung der Entwicklung liefert auch Richter, I.: „Das amerikanische Community-College“. In: schulmanagement, 1973, H. 4, S. 54–57. Auf den Zusammenhang von sozialer Schichtung und der Ausweitung von Kurzstudiengängen gehen die neueren Arbeitsunterlagen der Manpower-Gruppe des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung ein, so daß an dieser Stelle auf vertiefende Ausführungen verzichtet wird.

80 Carnegie Commission on Higher Education: „Quality and Equality“. In: Dies. (Hrsg.): A Digest and Index of Reports and Recommendations. Berkeley, Calif., 1972.

81 Carnegie Commission on Higher Education, a.a.O., S. 126.

82 In einem Arbeitspapier der OECD, das zum Zeitpunkt der Stagnation der US-Wirtschaft bei gleichzeitigem expandierendem Angebot an Hochschulabsolventen konzipiert wurde, heißt es dementsprechend: „The transition from an expanding economy to an *economy of change* will afford greater incentive to adaptation and specialisation, and even to change, than to promotion and rising in the hierarchy.“ OECD, Education Committee: Intergovernmental Conference on the Utilization of Highly Qualified Personnel. Group I: Career Development and Mobility, a.a.O., S. 2 (Hervorhebung durch die Verf.).

einzelnen Eingangspositionen. Nicht rechtfertigungsbedürftig sind diese unterschiedlichen karriererelevanten Lernchancen deshalb, weil sie sich scheinbar sachnotwendig aus den Formen der Arbeitsteilung ergeben und weil bisher in erster Linie Absolventen solcher Fachrichtungen (zum Beispiel Ingenieure) als Aspiranten für Positionen mit geringen impliziten Lernchancen in Frage kamen, deren Ausbildung sich noch in starkem Maß als frühzeitige Spezialisierung auf spezifische Positionen und Funktionsbereiche in ganz bestimmten Organisationen des Beschäftigungssystems bezog und in deren Ausbildung karriererelevantes soziales Wissen eine geringe Bedeutung hatte.

Als systematische Nutzung impliziter Lernchancen wären die Versuche zu bezeichnen, die Lernchancen in bestimmten Positionen und Funktionsbereichen gezielt zu erweitern, wie dies etwa durch Maßnahmen des „job-enlargement“ und „job-enrichment“ angestrebt wird. Solche Maßnahmen leiten über zu der Entwicklung von Karrieremustern in Koppelung an zusätzliche formalisierte Lernchancen in Weiterbildungsprogrammen, die dann allerdings gegenüber denjenigen, die von einem solchen Programm nicht erfaßt werden, rechtfertigungsbedürftig sind.

Ein Risiko von expliziten und formalisierten Karrieremustern wird denn auch von den Unternehmen gerade darin gesehen, daß potentielle weitere Aspiranten für Führungspositionen in Kenntnis der „Kronprinzen“ vorzeitig resignieren oder weggehen und die Leistungsbereitschaft derjenigen, die von vornherein für solche Positionen nicht in Frage kommen, nachläßt⁸⁴. Dieser Umstand trägt dazu bei, daß nicht mehr alle Teilnehmer von Karriereprogrammen in absehbarer Zeit auch benötigt werden und daß vor allem Weiterbildungsprogramme (Führungsseminare usw.) – gemessen am Bedarf an faktisch wirksam werdenden Führungsqualifikationen – überschüssige Ausbildungsmöglichkeiten bieten; zudem werden diese Veranstaltungen auch und gerade von denjenigen besucht werden, die für einen Aufstieg schon nicht mehr in Frage kommen. Der Besuch eines solchen Seminars wird dann zum Substitut für die ausgebliebene Beförderung.

Es erscheint demnach nur plausibel, daß die beschäftigenden Organisationen die Absolventen, die nach geltenden Standards und Rekrutierungskriterien für elitäre und exklusive Positionen am ehesten geeignet erscheinen, von vornherein auf Positionen mit größeren oder zusätzlich erweiterten Lernchancen einsetzen oder daß sie für diese Positionsbereiche ein zusätzliches Karriereprogramm einrichten⁸⁵, das den übrigen Bewerbern kaum noch offensteht. Dies geschieht systematisch in Form von Berufseinführungsprogrammen. Obgleich formalisierte Programme mit einem festen Teilnehmerkreis ausgewählter Absolventen größenordnungsmäßig bislang in der Bundesrepublik Deutschland nicht sehr bedeutsam sind⁸⁶ und in formalisierter, aus dem Arbeitsprozeß herausgelöster Form wohl auch nicht mehr Bedeutung erlangen werden⁸⁷, zeigen sich jedoch an diesen Maßnahmen die Reaktionen auf qualitative Abstimmungsprobleme und auf ein divergierendes Qualifikationsangebot. Die Ursachen der Einrichtung zusätzlicher Qualifizierungsmaßnahmen, speziell in der Berufseingangsphase, liegen in den zuvor beschriebenen Entwicklungen im Bereich gesellschaftlicher Arbeit und im

83 Um diese horizontale Differenzierung als Aufstieg erscheinen zu lassen und entsprechende Vorteile für Motivation und Integrationsbereitschaft der Arbeitskräfte zu nutzen, werden Veränderungen der Arbeitsgebiete als Aufstieg gedeutet und gezielt neue Karrieren eingerichtet. So berichten Gaugler und Huber von einem Trend, daß neben die Linienhierarchie die Fachhierarchie der Experten tritt. Vgl. Gaugler, E., und Huber, K.-H., a.a.O., S. 147. Zwar sei auch so nicht sichergestellt, daß jeder Mitarbeiter damit rechnen könne, „in einem hierarchischen Sinne befördert zu werden. Wohl aber sollte jedem Mitarbeiter die Möglichkeit gegeben werden, sein Arbeitsgebiet zu erweitern oder zu wechseln und dadurch höhere Verantwortung zu übernehmen, wenn er sich dafür qualifiziert.“ So Simpfendorfer, J. M.: „Methoden der Personal- und Ausbildungspolitik“. In: Deutsches Institut für Betriebswirtschaft (Hrsg.): Führungskräfte heute und morgen. Personal- und Ausbildungspolitik auf neuen Wegen. Düsseldorf und Wien 1966, S. 135–162, hier S. 155 (zitiert nach Gaugler, E., und Huber, K.-H., a.a.O., S. 147).

84 Vgl. Gaugler, E., und Huber, K.-H., a.a.O., S. 115. Diese Aussagen werden im übrigen auch durch erste Auswertungen und Interpretationen der erwähnten Untersuchung von Hartung, D., a.a.O., gestützt.

85 Die Legitimation dieser zusätzlichen Lernchancen wird wiederum durch Mechanismen der „Selbstbestätigung“ erleichtert. Vgl. Berlew, D. E., und Hall, D. T., a.a.O., S. 184.

Bildungssystem. Annahmen zu Funktion und Wirkung dieser Berufseinführungsprogramme sind im einzelnen folgende⁸⁸:

- Die Ausbildung an den Hochschulen wirkt nicht mehr als Professionalisierungsprozeß, sie bereitet insbesondere nicht auf Karrieren und Positionen in großen Organisationen vor und begründet keine beruflichen Identifikationen, die Karriereentscheidungen der Individuen und Auswahlentscheidungen der Organisationen stützen könnten („Professionalisierungsdefizit“).
- Bei einer Tendenz zur „relativen Autonomisierung“ des Bildungssystems und abnehmender schichtspezifischer Selektivität ist die Übereinstimmung mit Normen und Werten des Beschäftigungssystems sowie das Verfügen über „extrafunktionale“ Fertigkeiten durch das Zertifikat allein nicht mehr indiziert („normatives Defizit“).
- Auf technisch-instrumenteller und kognitiver Ebene entspezialisierte Ausbildungsgänge können auf die spezifischen Anforderungen von Positionen und Karrieren nur allgemein vorbereiten („Spezialisierungsdefizit“).

Berufseinführungsprogramme erhalten demnach die Funktion der einsatzorientierten Spezialisierung und der normativ gesteuerten Selektion im Rahmen eines zusätzlichen Sozialisationsprozesses zugewiesen⁸⁹. Es kann nicht geprüft werden, wie weit den Programmen tatsächlich auch die Funktion der Legitimation unterschiedlicher Karrieren bei formal gleichen Bildungsvoraussetzungen jetzt schon zufällt und in Zukunft verstärkt zufallen wird. Durch die zusätzliche formale Qualifizierung wären die ohnehin für exklusive und elitäre Positionen ausgewählten Absolventen gegenüber denjenigen, die von vornherein für mittlere Sachbearbeiterpositionen in Frage kommen, durch Bildungsleistungen in ihrem Status bestätigt, ohne daß dies als Privilegierung aufgefaßt werden könnte. Es wäre im einzelnen zu prüfen, welches Gewicht die einzelnen Funktionen im Verhältnis zueinander haben und welche zukünftigen Erscheinungsformen von Berufseinführungsmaßnahmen sich daraus quantitativ und qualitativ ableiten lassen⁹⁰.

Wir waren davon ausgegangen, daß die „offenere“ Bestimmung von Anforderungen der Berufspositionen aus funktionalen Erfordernissen – als Resultat der Veränderung von Produktionsprozessen – und aus Veränderungen im Bildungssystem resultiert und daß diese „offenere“ Bestimmung der Erwartungen im Rekrutierungsprozeß vor allem für die technisch-instrumentelle und kognitive Ebene der Qualifikationen, aber nicht für Indikatoren des Sozialverhaltens und für Staturerwartungen gilt. Die Funktionen von systematischer Berufseinführung und Weiterbildung in Organisationen des Beschäftigungssystems werden sich daher

86 Traineeprogramme in formalisierter und institutionalisierter Form dürfte es in der Bundesrepublik Deutschland bei maximal rund 40 Unternehmen geben; in weniger systematischer und teilweise in den Arbeitsprozeß integrierter Form (job rotation system) bei weiteren 60 Unternehmen. Die Teilnehmerzahl ist insgesamt deswegen gering, weil nur kleinere Unternehmen alle Absolventen (es sind ohnehin nur wenige) in das Programm aufnehmen und weil bei größeren Unternehmen in der Regel nur ein Bruchteil der Neueingestellten ein Programm durchläuft und der Rest konventionell eingeführt wird, wenn auch teilweise ein intensiveres Weiterbildungsangebot für diese Personen besteht. Die offensichtliche Diskrepanz zwischen dem Eindruck der Ausbreitung und der Intensität solcher Maßnahmen beruht neben dem letztgenannten Faktum darauf, daß die Unternehmen bei Existenz eines Programms dieses als Argument für die Werbung von qualifiziertem Personal überhaupt nutzen, sich einen Überblick über den jeweiligen Arbeitsmarkt ohne konkrete Rekrutierungsabsichten verschaffen und zugleich mit dieser Personalwerbung auch Produktwerbung betreiben.

87 Ein Grund dafür dürfte darin liegen, daß es für Absolventen solcher Programme, die ja auch nicht für ganz bestimmte Positionen spezialisieren und qualifizieren, wiederum ein unternehmensinternes „Absolventenproblem“ gibt.

88 Vgl. Hartung, D., a.a.O., S. 30–34.

89 Tatsächlich liegt die Funktion der Einführungsprogramme weniger in einer fachlichen Spezialisierung als in der Erleichterung von – organisatorischen und individuellen – Karriereentscheidungen und der positionsindifferenten Vorbereitung auf einen weiteren Funktionsbereich. Bei hoher Eingangsselektivität hinsichtlich der Teilnahme an den Programmen liegt die Wirkung auch kaum bei einer zusätzlichen absoluten Selektion durch das Programm selbst (also der Entscheidung über Einstellung oder Nichteinstellung) als vielmehr in der Karrieresteuerung.

90 Diese Probleme definieren die Erkenntnisinteressen der Arbeit von Hartung, D., a.a.O.

neben einer zusätzlichen Qualifizierung – in Form einer positions- oder karriereorientierten Spezialisierung – stärker auf Sozialisation sowie Beeinflussung und Legitimierung von Statuserwartungen konzentrieren. Als umfassendere Reaktion auf diese Entwicklung, bei der einerseits Entspezialisierung akzeptiert und in zusätzliche Qualifizierung (Spezialisierung) investiert werden muß, andererseits angesichts des immer längeren und immer abstrakteren Ausbildungsprozesses im öffentlichen Bildungssystem die Kontrolle über die normative Seite des Qualifizierungsprozesses verloren geht⁹¹, bieten sich institutionelle und organisatorische Umorientierungen des Lernprozesses in der Weise an, wie sie neuerdings in Konzeptionen des „life-long-learning“ thematisiert werden.

Weil sich in derartigen Konzeptionen paradigmatisch die Versuche einer konfliktfreien Kanalisierung der Bildungsexpansion aufzeigen lassen, weil sich in diesen Versuchen das Unbehagen an der aktuellen Entwicklung artikuliert und zugleich die Einlösung der gesellschaftspolitischen und bildungspolitischen Zielsetzungen, unter denen Bildungsreform einst angetreten war, in Aussicht gestellt wird, wollen wir im weiteren auf sie eingehen. Damit soll aber nicht gesagt werden, daß derartige Konzeptionen im gegebenen Gesellschaftssystem tatsächlich eine Chance hätten, strukturelle Begrenzungen von Bildungsmaßnahmen tatsächlich in Frage zu stellen und die gesamtgesellschaftlichen Zielsetzungen von Bildungsprozessen mit den einzelwirtschaftlich und sektoral bestimmten Anforderungen an Qualifikationen zu verbinden.

91 Die beschriebene Tendenz einer Instrumentalisierung des sozialen Lernprozesses entschärft das Problem der Steuerung und Kontrolle, löst es aber nicht.

5.4 Neue Konzeptionen der Abstimmung von Bildungssystem und Beschäftigungssystem – „recurrent education“ als Strategie der Konfliktvermeidung

Die abnehmende Selektionsleistung des Bildungssystems, die gegenüber aktuellen Anforderungen einzelner Positionen und Karrieren notwendig unspezifischere Qualifizierung und eine dementsprechend an allgemeineren Normen oder an dem Verfügen über Sozialfertigkeiten orientierte Sozialisation im Bildungssystem führen zu einer Verlängerung der Abstimmungsphase. Der Marktmechanismus kann unter diesen Bedingungen nicht mehr als zeitlich begrenzter Prozeß der Zuordnung vorhandener Qualifikationen, Motive und Erwartungen wirksam werden. Dies bedingt eine Verlagerung der das Niveau und die Art des beruflichen Einsatzes bestimmenden Selektion in die beschäftigenden Organisationen hinein. Diese Verlagerung der Selektion und die Verlängerung der Zuordnungsprozesse können jedoch die Abstimmungsprobleme des Beschäftigungssystems kaum auf technischer Ebene befriedigend lösen. Vor allem aber verschärfen sie den Druck auf die beschäftigenden Organisationen, die Zuordnungsprozesse, die Vergabe zusätzlicher Lernchancen und schließlich hierarchische Differenzierungen organisationsintern und nach letztlich nur politisch ausweisbaren Kriterien zu rechtfertigen.

Es kann daher nicht verwundern, daß neue Konzeptionen eines Systems weiterführender Bildung thematisiert werden, die vorschlagen, die Bildungsprozesse unmittelbar mit Arbeitsprozessen zu verzahnen und die Entwicklung von Berufsmotiven direkt an vorhandene Positionen und Karrieren zu binden. Diese Vorschläge werden unter Bezeichnungen wie „recurrent education“, „life-long-learning“ und ähnlichen in die bildungspolitische Diskussion eingebracht⁹². Der Kern solcher Vorschläge besteht durchgängig darin, die gesellschaftliche Relevanz des Bildungssystems hinsichtlich des sozialen Status, definierter beruflicher Anforderungen und Karrieren dadurch zu vermindern, daß die wesentlichen tätigkeitsspezifischen Funktionen des Bildungssystems in das Beschäftigungssystem selbst und in die Phase der Berufstätigkeit der Individuen verlagert werden sollen. Dies soll geschehen durch das Auflösen des einheitlichen und kompakten Bildungsganges nach Abschluß der Sekundarstufe zugunsten einzelner, am aktuellen Bedarf und den Anforderungen einzelner Einsatzbereiche sowie an den jeweiligen persönlichen Bedürfnissen der einzelnen orientierten Qualifizierungsschritte.

Das entscheidende Kriterium einer Abgrenzung dieser Konzeption – wie sie hier verstanden wird und im folgenden diskutiert werden soll – von Formen der Weiterbildung liegt demnach darin, daß berufliche Erstausbildung durch einzelne Lernschritte substituiert wird beziehungsweise daß einer Tendenz möglicher weiterer Ausdehnung und Intensivierung der Erstausbildung durch das Angebot zukünftiger Lernmöglichkeiten entgegengewirkt wird. Weiterhin ist kennzeichnend, daß Erstausbildung und weitere Qualifizierungsschritte in einem System geschehen.

Wir wollen die Details und vielfachen Verästelungen dieser Konzeption und die Modifikationen, die sie durch ihre Befürworter in den einzelnen Ländern erfahren hat, hier nicht weiter diskutieren⁹³. Wesentlich erscheint es jedoch, auf die *Begründungen* derartiger Konzeptionen einzugehen, soweit sie diese Begründungen selbst liefern und damit ihr Selbstverständnis charakterisieren. Von daher ausgehend wird es möglich sein, ihre tatsächlichen Zielsetzungen und möglichen *Wirkungen* im Kontext unserer vorhergehenden Ausführungen zu erörtern.

92 Einen kurzen Überblick zu Zielen und Begründungen für diese Konzeption liefert OECD, Centre for Educational Research and Innovation: Equal Educational Opportunity 1. A Statement of the Problem, with Special Reference to Recurrent Education. Paris o.J. Weiteres Material findet sich in dem Sammelband des Council of Europe (Hrsg.): Permanent Education. Straßburg 1970. Eine umfassende Bibliographie entsprechender Konzeptionen, Planungen, Materialien und Diskussionsunterlagen liefert Rodriguez, C.: „Lifelong Education“. In: UNESCO Bulletin of the International Bureau of Education, 46. Jg. (1972), H. 185, S. 43–59.

93 Auf die Situation des Bildungssystems in der Bundesrepublik bezogen, hat sich Edding für eine Konzeption der Ablösung bisheriger Formen weiterführender Bildung durch einzelne Lernschritte eingesetzt. Siehe dazu Edding, F.: „Entschulung, Berufsvorbereitung und lebenslange Weiterbildung“. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, 24. Jg. (1973), H. 3, S. 170–178; ausführlicher bei Edding, F.: „Ansätze zum bildungspolitischen Umdenken“. In: Hamm-Brücher, H., und ders.: Reform der Reform. Ansätze zum bildungspolitischen Umdenken. Köln 1973, S. 11–66.

Diese Auseinandersetzung mit der Konzeption der „recurrent education“ scheint zunächst einmal dadurch erschwert, daß die Protagonisten ständig elaboriertere Modelle anbieten. Diese gehen auf vorliegende Kritik insofern ein, als sie den Katalog von Begründungen und Rechtfertigungen der Konzeption ständig erweitern und das Modell auf sozialtechnischer Ebene verfeinern. Sie immunisieren das Modell so in gewisser Weise gegen Kritik der Begründungen und Zielvorstellungen, aber nicht gegen eine kritische Analyse auf struktureller Ebene⁹⁴.

Die Konzeption des „life-long-learning“ sucht sich zunächst dadurch zu legitimieren, daß gängige und in der öffentlichen Diskussion – derzeit noch – akzeptierte bildungspolitische Zielsetzungen aufgegriffen werden. So wird auch hier von Gleichheit, Berücksichtigung der Motivation und der tatsächlichen Begabungen der einzelnen und größtmöglicher Selbstbestimmung im Sinne einer freien Entscheidung über Bildungsgang und Berufsweg gesprochen⁹⁵, ohne daß die tatsächlich entscheidenden Probleme einer derartigen Konzeption und deren objektive gesellschaftliche Funktion für die Stabilisierung der Sozialstruktur benannt würden⁹⁶.

Die offensichtlich anhaltende Chancenungleichheit im Bildungssystem, wie sie insbesondere in den schichtspezifischen Beteiligungsdaten im Bereich des weiterführenden Bildungssystems zum Ausdruck kommt, bietet die Legitimation für eine radikale Veränderung. Ob Chancengleichheit im Bildungssystem auch zu einer Angleichung beruflicher Chancen schon dadurch führt, daß die Selektionsleistung des Bildungssystems durch das Abtrennen der weiterführenden Bildung verringert wird, muß jedoch bezweifelt werden. Selbst wenn es gelänge, durch substantielle Chancengleichheit – und das impliziert: durch gezielten Ausgleich von Benachteiligungen – zu einer Angleichung des Outputs des Bildungssystems zu kommen, so hätte dies wenig Einfluß auf die gesellschaftliche Bewertung formal angeglicher Zertifikate und berührte insbesondere nicht Kriterien und Zielrichtung der zusätzlichen und statusrelevanten Lernprozesse während der Berufstätigkeit⁹⁷. Chancengleichheit und Angleichung der Lebenschancen durch Bildungsmaßnahmen im Kontext und aus den Erfahrungen der Berufstätigkeit heraus zu erwarten, erscheint jedoch im gegebenen System gesellschaftlicher Arbeit bei den dort vorhandenen Mechanismen der Disziplinierung und bei den vorhandenen Lernanreizen von Arbeit selbst als nicht realistisch.

Größere Chancengleichheit wird aber im Rahmen der Konzeption des „life-long-learning“ auch gerade deswegen als realisierbar gesehen,

– weil die Chancen, zur Bildung motiviert zu werden, durch angegliche Erfahrungen beruflicher Praxis gerechter verteilt und von Herkunft und primärer Sozialisation abgelöst würden⁹⁸;

94 Als – in diesem Sinn – offensive Auseinandersetzung mit Kritik und Mißverständnissen der Konzeption des „life-long-learning“, die den bekannten Begründungen und Rechtfertigungen noch weitere beifügt, wäre einzuschätzen: OECD, Centre for Educational Research and Innovation: *Recurrent Education: A Strategy for Life-long-learning. Clarifying Report*. Paris 1973. (Neuerdings auch in einer – allerdings unzureichenden – Übersetzung in deutsch: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): *Ausbildung und Praxis im periodischen Wechsel*. Paris 1973.)

95 An herausragender Stelle findet sich so die Zielsetzung der „equity“ beziehungsweise der „equality of educational opportunity“. Vgl. hierzu OECD, Centre for Educational Research and Innovation: *Equal Educational Opportunity 1*, a.a.O., S. 36.

96 OECD, Centre for Educational Research and Innovation: *Equal Educational Opportunity 1*, a.a.O., S. 37 f.; dazu gehören dann als Zielsetzungen die berufliche Flexibilität und die Integration.

97 Durch eine Abschaffung von Zertifikaten als Ergebnis der vorberuflichen vollzeitlichen Ausbildung, die als Hochschuldiplome den Zugang zu attraktiven Berufspositionen monopolisieren, wird der Output des Bildungssystems formal allerdings nivelliert; insofern könnte der Anspruch angeglicher beruflicher Startchancen vertreten werden.

98 Vgl. dazu OECD, Centre for Educational Research and Innovation: *Equal Educational Opportunity 1*, a.a.O., S. 24 f.

- weil die Entscheidungen über weitere Bildungsmaßnahmen auf konkreten Erfahrungen aufbauen, in realistischer Einschätzung der Konsequenzen getroffen werden und insofern als freier und mündiger zu gelten hätten;
- weil falsche Ausbildungsentscheidungen aufgrund mangelhafter Information, unvorhersehbarer Entwicklungen im Bereich gesellschaftlicher Arbeit oder irriger Einschätzung der eigenen Berufsmotivation und Begabung durch die Institutionalisierung einer „second chance“ nicht mehr in berufliche Sackgassen führten; weil vor allem aber die Wahrnehmung dieser „second chance“ nicht mehr als Kompensation individuellen Scheiterns gewertet werden könne.

Zu diesen Zielsetzungen, die zunächst einmal die Vorteile für die Betroffenen aus der Perspektive geltender bildungspolitischer und gesellschaftlicher Legitimationen aufgreifen, treten dann allerdings weitere, die auf die aktuellen und grundsätzlichen sozialstrukturellen Probleme der Abstimmung von Bildung und Arbeit Bezug nehmen. Hierzu gehört vor allem die Institutionalisierung von *Flexibilität*⁹⁹ der Bildungsmaßnahmen und der Qualifikationen, wobei diese Flexibilität nicht nur für den einmaligen Übergang vom Bildungssystem in das Beschäftigungssystem, sondern „life-long“ organisiert werden soll¹⁰⁰. „Spreading the educational period over a longer time span would make the educational system much more responsive to changes in the labour market and, at the same time, give the individual more flexible opportunities for his development.“¹⁰¹

Daß die Möglichkeiten der Individuen zu aufgeklärten und von eigenen Interessen und Bedürfnissen bestimmten Entscheidungen auf der Basis erhöhter Flexibilität jedoch eher begrenzt werden und als zweitrangig zu gelten haben, ergibt sich aus weiteren Formulierungen, die, von den Schwächen des derzeitigen Systems der Vergabe von Zertifikaten und den damit geweckten Ansprüchen ausgehend, die Vorteile von „recurrent education“ für die konfliktfreie Abstimmung um so deutlicher markieren: „... a major objective of recurrent education is to ensure effective interaction between education and the socio-economic sector. Education leads to a certificate or a diploma which serves as an entrance ticket to the labour market; but there is little feedback from the labour market to the educational system to indicate either the kind or type of education required, or the number of entrance tickets needed for the various occupations. In other words, the present educational system is not very flexible, i.e. sensitive, to changes occurring in the labour market, at least not in the short run . . . there will be an even greater need than at present for a flexible educational system capable of adapting itself at short notice to the exigencies of technological change and of offering the right kind of training at the right time to the right people.“¹⁰²

Ein weiteres bildungspolitisches Ziel der Konzeptionen zur „recurrent education“ ist das der „Integration“ der vom Bildungssystem ausgebildeten Absolventen und deren Qualifikationen. Dieses Ziel der „Integration“ orientiert sich allein an jeweils aktuellen Arbeitsmarktentwicklungen und technologisch bestimmten Veränderungen der Anforderungen einzelner Berufspositionen und Berufsrollen¹⁰³. „Integration“ zielt ganz eindeutig darauf ab, die Entwicklung „abweichender“ Werte und Normen im Bildungssystem ebenso wie eine Vermittlung

99 Flexibilität als Ziel von Qualifizierungsprozessen erscheint in diesen Entwürfen nicht mehr bloß als Mittel, Abstimmungsschwierigkeiten zwischen den gesellschaftlichen Subsystemen und Anpassungsschwierigkeiten der Individuen zu lösen; sie wird zur gesellschaftlichen Zielsetzung *sui generis* und schließlich mit „Freiheit“ gleichgesetzt. Ein eindrucksvoller Beleg dieser Begründung bildungspolitischer Zielsetzungen findet sich bei Rehn, G.: „For Greater Flexibility of Working Life“. In: The OECD Observer, 1973, H. 62, S. 3–7. Flexible Arbeitszeiten, die Möglichkeit der Teilzeitbeschäftigung und die flexible Altersgrenze usw. sind für ihn allesamt Indikatoren der wachsenden „freedom of individual choice“ (ebenda, S. 4), der man durch Form und Zielsetzung von Qualifizierungsprozessen entsprechen müsse.

100 Insofern substituiert ein solches System bestimmte Funktionen von Weiterbildung. Im Gegensatz zur Weiterbildung geht man aber hier gerade nicht von – durch einen konsistenten Bildungsgang angelegten – Berufserwartungen und Motiven aus, auf denen man aufbauen könnte und die es zu berücksichtigen gilt.

101 OECD, Centre for Educational Research and Innovation: Equal Educational Opportunity 1, a.a.O., S. 25.

102 OECD, Centre for Educational Research and Innovation: Equal Educational Opportunity 1, a.a.O., S. 37.

„überschießender“ Qualifikation, die nicht unmittelbar und umfassend auf den jeweils zugewiesenen Berufspositionen abgerufen werden, weitgehend zu verhindern.

Entsprechenden Vorschlägen kommt insofern Bedeutung für die weiteren bildungspolitischen Auseinandersetzungen zu, als sie sich mit inzwischen brüchigen Legitimationen der Bildungsexpansion direkt auseinandersetzen, mit der Annahme etwa, daß mehr Bildung einem erhöhten Bedarf im Bereich gesellschaftlicher Arbeit entspräche. Sie wirken attraktiv, weil sie an derzeit noch geltenden gesellschaftspolitischen Legitimationen für die Bildungsexpansion, wie dem Ziel einer Angleichung der Lebenschancen durch die Angleichung der Bildungschancen, festzuhalten versprechen. Und sie haben schließlich faktisches Gewicht, weil sie das Problem der Abstimmung formalisierter Ausbildung mit den Anforderungen einzelner Berufspositionen und Karrieren angehen¹⁰⁴. Bildung wird direkt aus der Perspektive der Entwicklung von Arbeitskraft und deren Verwertung gesehen; der sozialstrukturelle Aspekt der ökonomisch und sozial bestimmten Begrenzungen von Bildung und der Auswirkung von Bildung auf Tätigkeiten und Einkommen¹⁰⁵ sowie der Einfluß eines solchen Systems auf die Berufsstruktur und die Definition beruflicher Karrieren werden expliziert¹⁰⁶.

Dies könnte darauf hinweisen, daß mit einer solchen Konzeption von Bildung bestehende Muster der Verwertung von Qualifikationen, der Konstituierung beruflicher Karrieren und der Legitimation von unterschiedlichem beruflichem Status grundsätzlich in Frage gestellt werden sollen. Aus der Perspektive der vorhergehenden Erörterungen über die grundsätzliche und aktuelle Problematik der Abstimmung erscheint jedoch die Annahme plausibler, daß mit einer solchen Konzeption das Konfliktpotential im Gefolge der Bildungsexpansion zugunsten einer Stabilisierung existierender Verwertungsbedingungen von Arbeitskraft abgebaut werden soll. Die tatsächliche Zielrichtung dieser Konzeption wird nämlich deutlich, wenn wir noch einmal auf die oben benannten Probleme der Abstimmung und auf die Folgen eines tendenziellen Funktionsverlustes des Bildungssystems für Allokation, Statusdistribution und Legitimation sowie für die tätigkeitsspezifische Sozialisation eingehen.

Eine Relativierung der an traditionelle – pädagogische und gesellschaftliche – Zielsetzungen anknüpfenden Begründungen für „recurrent education“ liegt zunächst nahe, wenn man die bildungspolitische Situation und die Arbeitsmarktsituation mitberücksichtigt, vor deren Hintergrund diese Konzeptionen entwickelt und propagiert wurden. So erscheint es kaum als Zufall, daß sie zuerst von der OECD aufgegriffen wurden. Während die OECD in den sechziger Jahren Entwicklungsschwierigkeiten kapitalistischer Volkswirtschaften auf die Knappheit an technischem und sozialtechnischem „know-how“ zurückführte und ihren Mitgliedsländern einen großzügigen Ausbau des Bildungswesens zur Förderung wirtschaftlichen Wachstums nahelegte¹⁰⁷, hat sie nun für die siebziger Jahre Verwertungsschwierigkeiten der Qualifikatio-

103 OECD, Centre for Educational Research and Innovation: Equal Educational Opportunity 1, a.a.O., S. 37 f. – Auch wenn an anderer Stelle Integration als „integration of education with active life“ beschrieben wird, so ist unter „active life“ immer nur die Berufstätigkeit zu verstehen.

104 Das faktische Gewicht und die offensichtliche Attraktivität dieser Konzeptionen gehen daraus hervor, daß sie sowohl in Entwürfen von Bildungsplanungs- und Gutachtergremien (zum Beispiel Swedish 1968 Educational Commission: Higher Education. Proposals by the Swedish 1968 Educational Commission (U 68). Stockholm 1973) als auch in öffentlichkeitswirksamer Form (zum Beispiel Haffner, S.: „Zuviel Sperrmüll in der Schule“. In: Stern, 1973, H. 30, S. 123–125) immer dann auftauchen, wenn es darum geht, die Bildungsexpansion zu stoppen, ohne sich allzu deutlich dazu bekennen zu wollen. Inzwischen mehren sich allerdings auch die Stimmen derjenigen, die eine derartige Konzeption explizit preisen, gerade weil sie weitere Expansion verhindern könne.

105 Insofern unterscheiden sich diese Überlegungen von Ansätzen einer Erklärung von Ungleichheit im Bildungssystem, die sich eher auf die Charakteristika und die kulturellen und gesellschaftlichen Normen einer Population vor Eintritt in das Bildungssystem beziehen oder die den pädagogischen Prozeß und die Organisationsform von Bildungsprozessen zur Erklärung heranziehen.

106 „Its most immediate and tangible effect would lie in the domain of occupational structures and career perspectives. The overall influence of education on the life pattern and career prospects of the individual could be profoundly altered by the combination of job experience and later education which recurrent education provides.“ Siehe OECD, Centre for Educational Research and Innovation: Equal Educational Opportunity 1, a.a.O., S. 38.

nen diagnostiziert und gibt demgemäß Empfehlungen zur Kanalisierung und Kontrolle der Entwicklung von Qualifikationen. Aufschlußreich für diese Strategie, durchaus absehbare Fehlentwicklungen im Gefolge eigener Empfehlungen durch immer umfassendere Konzeptionen wieder aufzufangen, sind die Unterlagen einschlägiger OECD-Konferenzen, so zum Beispiel der beiden Regierungskonferenzen (1967 und 1971) zur Nutzung hochqualifizierter Arbeitskräfte und 1973 zur weiteren Entwicklung post-sekundärer Ausbildung¹⁰⁸. Die Vorschläge richten sich alle zunächst einmal darauf, die Expansion im Bereich öffentlicher Bildung zu dämpfen. Die dort vermittelten Qualifikationen werden insofern als Konfliktpotential gesehen, als sie inhaltliche Erwartungen sowohl an den „konkreten“ Charakter von Arbeit als auch an Status und Karriere wecken und darüber hinaus „abweichende“ Normen der Umsetzung von Qualifikationen sowie das Vermögen zu kritischer Reflexion produzieren könnten.

Die gesamte Ausbildungsdauer wird zwar im Rahmen dieser Konzeption keineswegs reduziert, rechnet man Grundausbildung und die weiteren möglichen Qualifizierungsschritte im Rahmen der Erwerbstätigkeit zusammen. Wesentlich ist aber, daß die Funktion der Ausbildung in der Phase vor der Berufstätigkeit auf eine *tätigkeitsunspezifische Vorbereitung* reduziert wird, aus der sich weder konkrete berufliche Erwartungen noch ein Rollenrepertoire ergeben, die berufliches Handeln anleiten könnten. Die Kanalisierung der Bildungsexpansion in der beschriebenen Form zielt demnach auf die erwähnten Schwächen des Abstimmungsprozesses und der Zuordnung von Qualifikationen und Anforderungen.

Der *Allokationsprozeß* verläuft nach diesem Modell insofern reibungsloser, als die Zuordnung von Qualifikationen und Anforderungen im Rahmen jeweils neu einsetzender Qualifizierungsprozesse erfolgt, die sich direkt auf erkannten Bedarf und vorhandene Nachfrage beziehen. Nicht oder erst in späteren Phasen der Berufstätigkeit zu nutzende Qualifikationen belasten den Zuordnungsprozeß nicht; eine Modifikation der Anforderungen und eine Redefinition der Rollenerwartungen in der Einschätzung beruflicher Erwartungen der Individuen finden nicht statt. Das Problem der „Überqualifikation“ der Absolventen wäre somit entschärft. Bestehende Formen der Rekrutierung und Positionszuweisung werden ja nicht zuletzt deswegen als ineffizient betrachtet, weil ein bestimmtes Maß an „Überqualifikation“ in Kauf genommen werden muß: wegen der Diskrepanz aktueller und möglicher zukünftiger Anforderungen und weil Kündigung oder Versetzung bei Nichterfüllen der Anforderungen einer Position mit Schwierigkeiten verbunden sind. „... one consequence is that, in craft or white collar jobs, higher standards are set for obtaining a job than for performance.“¹⁰⁹ Diese nicht nutzbare „Überqualifikation“ – bislang als „Sicherheitsmarge“ beim Rekrutierungsprozeß wirkend – kann dann reduziert werden, wenn Flexibilität mit Hilfe jeweils neuer Qualifizierungsschritte institutionalisiert wird und Kündigung oder Versetzung als Empfehlung zu weiterer Qualifizierung verstanden wird¹¹⁰.

107 Auf den unteren Stufen mit der Begründung der Förderung der Chancengleichheit und des Ausgleichs von Benachteiligungen eher mit dem Ziel der Erschließung von Begabungsreserven; auf den oberen Stufen eher wegen des direkten Zusammenhangs zwischen Wissenschaft, wissenschaftlicher Ausbildung, technischem Fortschritt und Wirtschaftswachstum.

108 Vgl. dazu OECD, Education Committee: Intergovernmental Conference on the Utilization of Highly Qualified Personnel. Dokumente ED (71) 14, 15, 16, 17, a.a.O., und die Forschungsberichte und Stellungnahmen der einzelnen Länder; dies. (Hrsg.): Intergovernmental Conference on the Education and Utilization of Scientific and Technical Personnel. Paris 1967 (STP (67) 1); vgl. insbesondere die Konferenzunterlagen zum Thema „Non-Traditional Forms of Study in Post-Secondary Education“: Dies. (Hrsg.): Conference on Future Structures of Post-Secondary Education. Paris 1973 (ED (73) 19, 21, 27).

109 Goode, W. J.: „The Protection of the Inept“. In: American Sociological Review, Bd. 32 (1967), S. 8.

110 Damit ist zugleich auf die erhöhte Manipulierbarkeit der Arbeitskräfte hingewiesen. Auch bei formal bestätigtem Anspruch auf weitere Qualifizierungsschritte werden sich Zeitpunkt, Art und Dauer weiterer Ausbildung am betrieblichen Bedarf und an betrieblichen Interessen orientieren müssen, um für den einzelnen eine Verbesserung der Situation zu bringen. Es ist zu erwarten, daß die Betriebe auch zum Verzicht auf Wahrnehmung von Ausbildungschancen ermuntern und ein solches Verhalten honorieren.

Gleichzeitig würde damit auch das Problem der *Abstimmung der Quantitäten* gelöst:

Ein Angebot an Absolventen mit bestimmten Qualifikationen und Erwartungen wird sich jeweils nur in Abstimmung mit der aktuellen Nachfrage entwickeln, weil Ausbildungsangebot und Freistellungsmöglichkeiten – aber auch individuelles Ausbildungsbedürfnis – jeweils durch diese Nachfrage stimuliert werden.

Die Fiktion eines existenten und für die Allokation wirksamen Arbeitsmarktes würde insofern gerettet, als damit einige der bekannten Imperfektionen beseitigt werden könnten: Dann entspricht der jeweiligen Menge an Ausbildung die jeweilige Position und damit das erzielbare Einkommen (Äquivalenz); die Nachfrage setzt sich unmittelbar in Qualifizierungsentscheidungen um (Anpassungsgeschwindigkeit); die Ausbildungsentscheidungen werden aus Erfahrungen der Praxis und in Kenntnis der Wirkungen getroffen (Information und Transparenz); die vollkommene Konkurrenz schließlich – als bescheidenes Surrogat gesellschaftlicher Chancengleichheit – würde durch die Modalitäten formalisierter Anrechtvergabe für die einzelnen Qualifizierungsschritte, in Geldeinheiten kalkuliert („capitalizable units“ oder „vouchers“), angestrebt¹¹¹.

Die Diskrepanz zwischen beruflichem Aspirationsniveau, das durch externe und auch an anderen Zielsetzungen orientierte Bildungsprozesse bestimmt wäre, und den jeweiligen Realisierungschancen vorhandener Berufspositionen würde weitgehend vermieden; und ebenso verliert der vorberufliche Sozialisationsprozeß seine handlungsorientierte Wirkung. Dies bedeutet insgesamt, daß die für Arbeit relevante *Sozialisation* im Beschäftigungssystem stattfindet, und zwar in Anlehnung an die Arbeitsrolle und fixiert auf die Anforderungen, Erfahrungen und Anregungen, die diese liefert. Motive, Normen und Werte, die berufliches Handeln anleiten könnten, entwickeln sich somit im Kontext von Organisationen, die an der Verwertung von Bildung als Arbeitskraft orientiert sind oder in einzelnen isolierten Qualifizierungsschritten, die ebenfalls kaum kritische Diskrepanz zu den jeweiligen Anforderungen begründen können¹¹².

Die *Statuszuweisung*, das heißt die Selektion von Absolventen, die Regulierung beruflichen Aufstiegs und die Legitimation dieser Prozesse werden aus den organisations- und positionspezifischen Lernleistungen begründet und somit im Rahmen des Leistungsprinzips legitimierbar. Die Legitimation organisatorischer Statushierarchien und die individuelle Arbeitsmotivation bleiben nämlich solange ein Problem, wie Aufstieg durch externe und abstrakte, das heißt uneinsichtige und nicht auf den organisatorischen Kontext bezogene Bildungsprozesse vorprogrammiert ist. Bildungsleistungen dagegen, die sich direkt auf den organisatorischen Kontext beziehen und auf demonstrierter „Bewährung“ beruhen, werden daher eher statuslegitimierend wirken und anerkannt werden¹¹³. Der organisatorische Selektionsprozeß und die organisatorischen Rekrutierungsentscheidungen, jeweils gebunden an faktisch bedeutsame

111 Für die Steuerung von Entwicklungen des Bildungssystems nach originär marktwirtschaftlichen Gesichtspunkten hat sich mehrfach von Weizsäcker eingesetzt. Vgl. zum Beispiel Weizsäcker, C. C. von: „Lenkungsprobleme der Hochschulpolitik“. In: Arndt, H., und Swatek, D. (Hrsg.): Grundfragen der Infrastrukturplanung für wachsende Wirtschaften. Berlin 1971 (Schriften des Vereins für Socialpolitik, N.F., Bd. 58), S. 535–573. Eine Analyse der Entwicklung und Auswirkungen von „credit systems“ im Bereich weiterführender Bildung am Beispiel der USA liefert Burn, B.: „The American Academic Credit System“. In: OECD (Hrsg.): Conference on Future Structures of Post-Secondary Education. Paris 1973 (DAS/EID/73.29). Über die Realisierungsmöglichkeiten und Auswirkungen eines solchen Anrechtssystems vgl. auch die kritische Analyse von Steinbach, S.: Das Voucher-System der Ausbildungsfinanzierung. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1972 (hektographiertes Manuskript).

112 So charakterisiert etwa Edding die Reichweite und Intensität dieser zusätzlichen Qualifizierungsschritte: „Auf der Sekundarstufe II dürfte die Grundlagenbildung in den meisten Ausbildungsgängen mehr und mehr zur überwiegenden Komponente werden. In der Weiterbildung dagegen ist davon auszugehen, daß das mit der Erneuerung und dem Aufbau der Grundlagen befaßte Lernen nur noch als *Einschub* oder als *Freizeitergänzung* der Berufstätigkeit möglich ist, eine Tätigkeit, die überwiegend von Praxis und *unmittelbar anwendungsbezogenem Lernen (Arbeitsvorbereitung)* bestimmt sein dürfte.“ Edding, F.: „Entschulung, Berufsvorbereitung und lebenslange Weiterbildung“, a.a.O., S. 177 (Hervorhebung durch die Verf.). Die grundlegende Kritik an dem System „dualer“ Berufsbildung wird in dieser Konzeption allenfalls in der Form rezipiert, daß „Berufspraxis“ so, wie sie ist, nicht mehr ganz ausreicht.

113 Vgl. dazu auch Lempert, W., und Thomssen, W., a.a.O., S. 118–124.

oder bloß legitimierende Qualifizierungsprozesse, übernehmen, ja verstärken somit die Selektionsleistung, die bislang das institutionell ausgelagerte Bildungssystem kennzeichnete. Wurden auch bisher die Selektionsentscheidungen durch Zuweisung zu Berufspositionen mit unterschiedlichen immanenten Lernchancen, die dann tatsächlich zu größerer „Leistung befähigten“, im nachhinein legitimiert¹¹⁴, so geschieht das nunmehr entsprechend systematisiert und rationalisiert. Damit werden zugleich die Legitimationsprobleme einer unmittelbaren Rekrutierung und Beförderung nach „extrafunktionalen“ Kriterien abgebaut.

So gesehen erscheint die Konzeption der „recurrent education“ als umfassende Strategie zur Vermeidung von Konflikten, die sich aus der Abstimmung von Entwicklungen im Bildungssystem und im Beschäftigungssystem ergeben. Sie dient insgesamt der Reduktion der Divergenzen zwischen den Zielsetzungen und Legitimationen von – in einem institutionell ausgelagerten Bildungssystem entwickelten – Qualifikationen und den Zielsetzungen und Legitimationen, die eine Verwertung von Qualifikationen als Arbeitskraft bestimmen. So zeigt sich diese Konzeption als Antwort auf die Konfliktsituation, die dadurch gekennzeichnet ist, daß

- insgesamt ein längerer Qualifizierungsprozeß benötigt wird, um die notwendigen Kulturfertigkeiten zu vermitteln, die Sozialisationsleistung primärer Gruppen zu ergänzen, berufliche Flexibilität zu begründen und ein erhöhtes Niveau für die Prognose des beruflichen Sozialverhaltens zu gewinnen;
- dieser lange Qualifizierungsprozeß eine Leistungsmotivation voraussetzt, die in erster Linie durch die erhofften Statuschancen stabilisiert wird, und daß
- schließlich diesem Aspirationsniveau durch die vorhandenen und erreichbaren Berufspositionen nicht entsprochen werden kann¹¹⁵.

Die an sich sinnvolle „Aufhebung der Trennung zwischen Ausbildungs- und Berufsausübungsphase, die von der Komplementarität zwischen technischem Fortschritt und Qualifikationsstruktur tendenziell erzwungen wird“¹¹⁶, entspricht insofern durchaus den Bedingungen gesteigerter Entfaltung der Produktivkräfte. Sie erfährt aber unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen eine Kanalisierung, durch die die Bedürfnisse der Individuen mißachtet und die Möglichkeiten strategischer Veränderungen durch die Sozialisationsleistung des Bildungssystems entscheidend begrenzt werden. So könnte man zwar unter gegebenen Bedingungen einen Vorteil der Konzeption des „life-long-learning“ in der Entlastung des Bildungssystems von der Allokationsfunktion und von der Orientierung am Markt sehen und dementsprechend auch behaupten, der Lernprozeß sei nunmehr von äußeren Zwängen befreit und könne sich wiederum an eigenen – pädagogischen – Zielsetzungen orientieren¹¹⁷. Da hiermit jedoch zugleich die curriculare und statusmäßige Irrelevanz des Bildungssystems faktisch und dem Anspruch nach dokumentiert ist, verlöre „aktive Bildungspolitik“ – wenn sie ihre Zielsetzungen noch ernst nimmt – zugleich ihre Basis und gesellschaftliche Legitimation. Diese Zielsetzungen bestanden nicht zuletzt darin, das Bildungssystem – als prinzipiell öffentlicher Steuerung und Kontrolle zugängliche Institution – und die ihm unterstellte strategische Wirkung für eine rationalere und humanere gesellschaftliche Organisation zu nutzen.

Die vorliegende Auseinandersetzung mit der Konzeption der „recurrent education“ diene nicht dazu, die pädagogischen und bildungspolitischen Intentionen derjenigen zu diskreditieren, die zur Entwicklung dieser Konzeption beigetragen haben oder sich für sie einsetzen.

114 Vgl. dazu auch die erwähnten Untersuchungen von Schein, E. H., a.a.O.; Berlew, D. E., und Hall, D. T., a.a.O.

115 Vgl. hierzu Nunner-Winkler, G.: Chancengleichheit und individuelle Förderung, a.a.O., S. 95.

116 Hinrichsen, D., und Köhler, H.: „Bürgerliche Theorien – Darstellung und Kritik“. In: Altvater, E., und Huisken, F. (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971, S. 47.

117 Die neuerdings unternommenen Versuche, quantitative und qualitative Probleme der Bildungsexpansion durch eine Abschaffung von Zertifikaten – die komplexe Qualifikationen bescheinigen und soziale Berechtigungen verleihen – zu bewältigen, gehen unter anderem auch von dieser Argumentation aus.

Vielmehr ging es darum, zu zeigen, unter welchen Druck pädagogische, bildungs- und gesellschaftspolitische Zielsetzungen geraten, wenn in der Konzeption selbst die Realität gesellschaftlicher Arbeitsteilung und Hierarchie und die Wirksamkeit von Interessen, die auf deren Stabilisierung drängen, nicht mit bedacht werden. Ferner sollte verdeutlicht werden, welche Elemente einer derartigen Konzeption unter gegebenen strukturellen Begrenzungen dann realisiert werden beziehungsweise wie sich diese für die Betroffenen und für die Veränderung gesellschaftlicher Realität auswirken.

Die Analyse von „recurrent education“ zeigte insofern exemplarisch, welche strukturellen Begrenzungen zum Beispiel den Konzeptionen einer reorganisierten Sekundarstufe II oder der Gesamthochschule entgegenstehen beziehungsweise zu welcher Form der Realisierung sie führen.

6.
»Aktive Bildungspolitik« –
Qualifizierungsstrategie
oder Statuspolitik ?

6.1 Zur Deutung bildungspolitischer Vorhaben und Entwicklungstendenzen: „Aktive Bildungspolitik“ als Statuspolitik

Die strukturellen Probleme bildungspolitischer Konzeptionen liberaler Prägung wurden in der vorhergehenden Analyse auf die wachsende Diskrepanz zwischen – an weiterführende Bildungsgänge gekoppelten – inhaltlichen Berufserwartungen und Statuserwartungen einerseits und deren begrenzten Einlösungsmöglichkeiten im Beschäftigungssystem andererseits zurückgeführt. Unsere Annahmen über daraus resultierende Entwicklungen waren zusammenfassend die folgenden:

Eine Diskrepanz zwischen der Struktur der Bildungsabschlüsse und den an Berufspositionen gebundenen Statuschancen führt im Rahmen einer Expansion weiterführender Bildungsgänge zu Veränderungen im Beschäftigungssystem; diese äußern sich bereits ansatzweise in Form einer Reorganisation von Arbeitsprozessen und dem beschriebenen veränderten Rekrutierungsverhalten. Um letztlich einschätzen zu können, inwieweit Veränderungen im Beschäftigungssystem auf Strukturierungsleistungen und die Art der Qualifizierung im Bildungssystem zurückgehen, inwieweit sie lediglich Reaktionen zur Erhöhung der Absorptionskapazität und zur Neutralisierung eines möglichen Konfliktpotentials darstellen oder ob gar die auf bildungsstrategische und gesellschaftspolitische Erörterungen und Intentionen zurückgeführten Veränderungen im Bildungssystem letztlich nur einem Neubestimmten Bedarf des Beschäftigungssystems entsprechen, sind zweifellos weitergehende historische und theoretische Analysen sowie von diesen Erkenntnisinteressen angeleitete empirische Studien Voraussetzung.

Unsere vorläufige Deutung ist, daß die wachsende Zahl der Absolventen weiterführender Bildungsgänge relativ reibungslos in mittleren Sachbearbeiterpositionen absorbiert wird, für die ein Studium mit besonderer Konzentration auf loyalitätssichernde, anwendungsindifferente Sozialqualifikation und formale Qualifikationen als die günstigste Voraussetzung erscheint; dies aus verschiedenen, einander überlagernden, aber letztlich komplementären Gründen:

- nicht allein wegen der faktischen Anforderungen der einzelnen Berufspositionen, sondern auch im Hinblick darauf, daß die damit verbundene Entkoppelung von Studium und Arbeit zugleich den Legitimationszwang für den Nachweis einer angemessenen Tätigkeit und von angemessenem beruflichem Status objektiv und im Bewußtsein der Betroffenen lockert;
- dann aber auch aus der Einschätzung heraus, daß die vorübergehende Diskrepanz zwischen Bildungsangebot und -nachfrage eher dazu beiträgt, den aus Technisierung und Organisation resultierenden geänderten Qualifikationsbedarf zu erkennen und diesem arbeitsorganisatorisch in immer weiteren Funktionsbereichen und Sektoren zu entsprechen, als daß grundlegende Veränderungen in Struktur und Zielsetzung von Organisationen des Beschäftigungssystems oder gar krisenhafte Erscheinungen die wahrscheinliche Folge wären;
- zur Verhinderung von Problemen bei der Verwertung von Qualifikationen und deren Legitimation hat schließlich auch beigetragen, daß die im Rahmen eines politisch verstandenen Autonomisierungsprozesses im Hochschulbereich bisher vollzogenen inhaltlichen Veränderungen insofern einem „aufgeklärten“ neuen Bedarf des Beschäftigungssystems entsprechen, als Lernprozesse stärker auf die Vermittlung von Formalqualifikationen und „extrafunktionalen“ Qualifikationserwartungen ausgerichtet werden und damit zugleich – im Rahmen der Forderung nach stärkerer Flexibilität der Ausbildungen und größerer Mobilitätsbereitschaft der Absolventen – die Statuserwartungen verunsichert werden¹.

Aufgrund unserer weiteren Annahmen lassen sich demnach bildungspolitische Thematisierungen und Konzeptionen kaum unter dem Gesichtspunkt deuten, es gelte einem aus Technisie-

¹ Die Forderung nach stärkerer Tätigkeitsfeldorientierung des Studiums – laut Hochschulrahmengesetzentwurf – wird zurückgeführt auf das Interesse an Erhöhung der Bereitschaft zu horizontaler und vertikaler Mobilität. Vgl. Nuthmann, R.: „Eingrenzung von Tätigkeitsfeldern: Verstärkung des Praxisbezuges oder Erhöhung von Mobilität und Flexibilität?“ In: Hartung, D., Neef, W., und Nuthmann, R.: Tätigkeitsfeld und Praxisbezug. Stellungnahmen zur Eingrenzung von Tätigkeitsfeldern und zur Verstärkung des Praxisbezuges von Bildungsgängen im Hochschulbereich. Hamburg 1974 (Blickpunkt Hochschuldidaktik, H. 34), S. 23–54.

rung, Organisierung und wirtschaftlichem Wachstum resultierenden zunehmenden Bedarf an Qualifikationen im Beschäftigungssystem zu entsprechen; sie lassen sich aber auch kaum nur dahingehend interpretieren, daß gravierende Probleme der Verwertung oder Integration von solchen Qualifikationen aufgetreten seien, die über die definierten Anforderungen einer Position hinausgehen². Vielmehr haben wir davon auszugehen, daß sich das Problem einer liberal konzipierten Bildungspolitik auf der Ebene der Regulierung von Statuserwartungen und Statuschancen zeigt. Ihr Dilemma liegt gerade darin, zur Regulierung dieses Abstimmungsproblems die Verkoppelung von Qualifizierung und Statusdetermination lösen und damit zugleich aber für den Bildungsprozeß und für das Arbeitshandeln der Absolventen Folgen hinnehmen zu müssen, die ihre gesellschafts- und bildungspolitischen Zielsetzungen schließlich konterkarieren.

Deutlich werden die Versuche einer Abstimmung der Entwicklungen in Bildungs- und Beschäftigungssystem unter dem Gesichtspunkt der Regelung von Statusaspirationen und Statuschancen etwa am Beispiel der Diskussion um die Gesamthochschulkonzeption. Auch dies soll nicht bedeuten – entsprechend unserer einschränkenden Anmerkung zur Kritik der „recurrent education“ –, daß die Idee der Gesamthochschule von vornherein unter dem Gesichtspunkt der Regulierung von möglichen Statuskonflikten – oder präziser: der Vorbeugung gegen weitere Statusansprüche – zu interpretieren war. So wurde die Konzeption der Gesamthochschule ja zunächst explizit unter den Zielsetzungen einer Erhöhung von Chancengleichheit durch größere institutionelle Durchlässigkeit und andere Lernorganisation, der Vergrößerung der gesellschaftlichen Handlungskompetenz von mehr Individuen durch Partizipation an wissenschaftlicher Ausbildung und der Sicherstellung der gesellschaftlichen Wirksamkeit der Ausbildung durch einen stärkeren Bezug zur Berufspraxis diskutiert und gesellschaftspolitisch begründet. Aber auch hier gilt die Annahme, daß unter dem Druck der Statusinteressen vorgesehene institutionelle Strukturen keinen dauerhaften Bestand haben oder aber Qualifizierungsprozesse ihre handlungsanleitende Wirkung verlieren³. Das heißt, institutionell ist die Gesamthochschulkonzeption dann nicht mehr verstehbar als Realisierung tatsächlicher Expansion wissenschaftsorientierter und forschungsnaher Bildungsgänge, sondern als Zusammenfassung und Erweiterung von bereits existenten, teilweise auch neuen Ausbildungsgängen unter einer Bezeichnung, die diese Qualität nur suggeriert. Indikatoren dafür finden sich in dem Umstand, daß die Auseinandersetzung um die Gesamthochschule von Anfang an im Zusammenhang mit der Erörterung von Kurz- und Langstudiengängen und der Trennung von Forschung und Lehre beziehungsweise der Trennung von wissenschaftlichen und wissenschaftsorientierten Ausbildungsgängen stand.

Die Gesamthochschule kann die Bewerber weitgehend aufnehmen und bleibt dabei für Studienaspiranten zunächst einmal statusmäßig attraktiv. Eine wissenschaftliche Ausbildung, die mehr ist als bloße Propädeutik oder technisch-instrumentelle Fachausbildung für ganz spezifische berufliche Einsatzbereiche, werden nur diejenigen erhalten, die in ein Langstudium gelangen oder in ein Graduierten-Programm aufgenommen werden.

Versuchen wir, diese Deutung im Rahmen unserer Untersuchung zu generalisieren, so kommen wir zu folgender Einschätzung: Die Konzeption „aktiver Bildungspolitik“ intendierte unter gesellschaftspolitischen Aspekten eine Angleichung gesellschaftlicher Chancen und unter wirtschaftspolitischen Aspekten eine Anhebung der beruflichen Qualifikationen zur Ver-

2 Damit wären zugleich die Ansatzpunkte bildungsökonomischer Bedarfsforschung der ersten und zweiten Generation benannt.

3 Vgl. dazu Teichler, U.: „Struktur des Hochschulwesens und ‚Bedarf‘ an sozialer Ungleichheit“. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7. Jg. (1974), H. 3, S. 197–209. Auf das Verhältnis von statusdistributiver und qualifizierender Funktion des Bildungssystems im Rahmen der Expansion und der Tendenz zur Entwicklung eines Massenbildungssystems im post-sekundären Bereich gehen ein: Hartung, D., Nuthmann, R., und Teichler, U., a.a.O., sowie am Beispiel der Einrichtung von Kurzstudiengängen: Teichler, U.: *Kurzstudium in der Bundesrepublik Deutschland*, a.a.O., und am Beispiel der Entwicklung in Japan: Ders.: *Bildungsexpansion und Statusdistribution. Das Beispiel Japan*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1974 (unveröffentlichtes Manuskript).

besserung des Arbeitskräftepotentials, um dadurch vermuteten quantitativen und qualitativen Engpässen auf dem Arbeitsmarkt begegnen zu können. Gesellschaftspolitische und wirtschaftspolitische Zielsetzungen wurden hierbei, der liberalen Theorie folgend, insofern als komplementär gedacht, als verbesserte berufliche Ausbildungen die Individuen in den Stand setzen sollten, im Rahmen einer „offenen Gesellschaft“ um berufliche und gesellschaftliche Positionen konkurrieren zu können. In der individuellen Konkurrenz, die sich nach dem Leistungsprinzip vollzieht, sollte sich durch die Nutzung der persönlichen Qualifikationen im Beschäftigungssystem schließlich die Zielsetzung verwirklichen lassen, die wirtschaftliche Entwicklung zu beschleunigen und zu optimieren. „Aktive Bildungspolitik“ verstand sich somit ausdrücklich als eine Qualifizierungsstrategie, auf deren Grundlage sich der Prozeß der Statuszuweisung der Individuen nach den Prinzipien einer „offenen Gesellschaft“ vollziehen sollte.

Analysiert man aber die Konsequenzen derzeitiger „aktiver Bildungspolitik“ in der Bundesrepublik Deutschland vor dem Hintergrund dieser Intentionen und Zielsetzungen und bezieht hierbei auch die derzeitigen Problematisierungen der Formen wie der Folgen „aktiver Bildungspolitik“ mit ein, wie dies in der vorliegenden Untersuchung versucht wurde, so kommt man jedoch zu folgendem Schluß: Es ist bisher weder gelungen, die Ausbildungsstruktur insgesamt entscheidend zu verbessern, noch hat sich die Ausbildung im Bildungssystem für alle qualitativ so verändert, daß größere Handlungschancen bei einem größeren Teil der Bevölkerung tatsächlich fundiert wurden. Allenfalls ein Bruchstück liberaler Intentionen „aktiver Bildungspolitik“ mag insofern als verwirklicht angesehen werden, als sich infolge der Expansion des weiterführenden Bildungssystems die Konkurrenz um berufliche Positionen im Einsatzbereich hochqualifizierter Arbeitskräfte zu verschärfen beginnt. Diese verstärkte Konkurrenz offenbart nun jedoch deutlich die Grenzen einer liberal konzipierten Bildungspolitik: Solange nämlich die attraktiven gesellschaftlichen Positionen knapp gehalten werden, gleichzeitig jedoch mehr Absolventen des Bildungssystems nicht nur formal aufgrund ihrer Zertifikate, sondern auch materiell aufgrund der erfolgreich absolvierten Ausbildung durchaus als gleichermaßen hochqualifiziert anzusehen sind, zeigt sich deutlich, daß die Zuweisung von sozioökonomischem Status nicht – wie behauptet – allein nach Kriterien der Bildungsleistung und Arbeitsleistung stattfindet. Das liberale Modell einer „offenen Gesellschaft“ und damit eines „offenen“, allein auf Leistung gegründeten Statuszuweisungsprozesses hat offensichtlich nur solange eine Basis, wie Leistungen bereits im Bildungssystem in Orientierung an der Struktur gesellschaftlicher Ungleichheit differenziert werden. In dem Maße, in dem die formalen und inhaltlichen Voraussetzungen für den Zugang zu exklusiven und elitären Positionen des Beschäftigungssystems bei einem größeren Teil der Bevölkerung erfüllt sind, muß sich, solange die Struktur sozialer Ungleichheit erhalten bleibt und auch durch „aktive Bildungspolitik“ nicht tangiert wird, erweisen, daß die „offene Konkurrenz“ um gesellschaftliche Positionen und sozioökonomischen Status faktisch nicht möglich ist, wenn nicht Legitimationskrisen die Folge sein sollen.

Die reformulierten Konzeptionen und Pläne in der bildungspolitischen Diskussion wirken unseres Erachtens faktisch immer weniger darauf hin, formal und inhaltlich gleiche oder gleichwertige Qualifikationen zu produzieren, die es gestatten würden, daß die Konkurrenz um Positionen und Status tatsächlich rationaler verläuft. „Aktive Bildungspolitik“ in Form

4 Wissenschaftlich begründet wird diese Abkehr von einstmals reformanleitenden bildungs- und gesellschaftspolitischen Intentionen unter anderem mit dem Versuch, die objektive Folgenlosigkeit von Bildungsreformen für Sozialstruktur und Statuschancen mittels exakter statistischer Verfahren nachzuweisen. So Jencks, C.: Chancengleichheit. Reinbek b. Hamburg 1973. Methodenkritisch sowie mit entgegengesetzten gesellschaftspolitischen Schlußfolgerungen gehen für die Situation der Bundesrepublik Deutschland darauf ein: Müller, W., und Mayer, U.: Ausbildung und beruflicher Status. Gutachten für die Arbeitsgruppen II und III „Übergang Primarbereich/Sekundarstufe I“ und „Übergang Sekundarstufe I/Sekundarstufe II“ der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Bonn – Bad Godesberg 1974 (hektographiertes Manuskript). Auch die in den USA sich abzeichnende Wiederbelebung der Diskussion um den Begabungsbegriff stützt in ihrer politischen Rezeption letztlich die Tendenz zu bildungspolitischer Resignation und Reaktion. Vgl. zum Beispiel Eysenck, H. J.: The IQ Argument. New York 1971.

neuer Konzeptionen und Pläne scheint vielmehr zunehmend die Funktion zu erhalten, in Form einer Statuspolitik bereits im Bildungssystem wieder das Maß an Ungleichheit anzulegen, das notwendige Bedingung der „offenen Konkurrenz“ im System gesellschaftlicher Ungleichheit ist⁴. Qualifizierung als Versuch, durch entsprechende Bildungsprozesse im Bildungssystem die Angleichung der Startchancen bei Eintritt ins Beschäftigungssystem herzustellen, tritt demgegenüber zurück. Vielmehr wird Qualifizierung nun wieder zu einem Mittel, die Struktur sozialer Ungleichheit durch differentielle Vermittlung von statusrelevantem und curricular relevantem Wissen vorzuprogrammieren und abzusichern. Insofern wären auch curriculare Veränderungen im post-sekundären Bereich in erster Linie unter dem Gesichtspunkt von Rekrutierungs-, Status- und Legitimationsproblemen zu interpretieren.

6.2 Chancen einer konstruktiven Reform und forschungsstrategische Optionen

Unter der Voraussetzung, daß die dargestellte Analyse relevante theoretische Kategorien nutzt und daß die Deutung genereller Entwicklungstendenzen wie auch die Interpretation bildungspolitischer Thematisierungen und aktueller Konzeptionen unter Verwendung dieser Kategorien zutreffend sind, stellen sich die Bedingungen für die Realisierung einer bildungspolitischen Konzeption mit gesellschaftlich prägender Kraft und für die Konkretisierung einer Forschungsstrategie, die dafür Handlungsorientierungen liefern kann, folgendermaßen dar:

Die Expansion des weiterführenden Bildungssystems verschärft den Wettbewerb im Bildungssystem und entwertet das relative Gewicht von Zertifikaten als Beleg von Kompetenzen und als Garantie von Statuschancen; Bildung wird in dieser Situation verstärkt als Akkumulation von Qualifikationen mit Tauschwert für den Arbeitsmarkt und unter dem Gesichtspunkt des Nutzens für den Verwertungsprozeß im Beschäftigungssystem interpretiert und gesucht. Dies gilt indirekt auch für Qualifizierungsprozesse im Sekundarbereich, in denen Selektionskriterien weiterführender Bildungseinrichtungen allmählich dominant werden. Der Selektionsdruck des Beschäftigungssystems wirkt auf diese Orientierung in zweierlei Weise verstärkend ein, indem die Individuen erkennen, daß nur die auf dem Arbeitsmarkt als „nützlich“ erachteten Qualifikationen honoriert werden und zu einem beruflichen Status führen, der berufliche Verwendung von Wissen erst ermöglicht, und indem Bildungsplanung vorrangig unter dem Gesichtspunkt der Regulierung möglicher Statuskonflikte betrieben wird.

Eine dominant an der Regulierung von Statusproblemen orientierte Bildungspolitik, ebenso wie Versuche, Qualifizierung und Statusdistribution voneinander zu trennen, führen aber unter den in der vorhergehenden Analyse beschriebenen strukturellen Bedingungen sowohl zu einem inhaltlichen Aushöhlen, das heißt zu einer Formalisierung der Qualifikationen und damit zu dem beschriebenen Verlust an beruflicher Handlungskompetenz, als auch zu einem Funktionsverlust des Bildungssystems für die gesellschaftliche Strukturierung.

Kritisiert man diese Entwicklung in dem Bewußtsein der Zielsetzungen, die die Bildungsreform vorangetrieben und legitimiert haben, so werden damit im Kontext der vorhergehenden Analyse zwei grundlegende bildungsstrategische Perspektiven eröffnet: Entweder erfolgt Ausbildung nach Standards wissenschaftlicher Disziplinen in der Erwartung, daß eine wissenschaftliche Ausbildung sowohl Kompetenzen als auch Motive begründet, die auf die Erfüllung beruflicher Funktionen vorbereiten und zugleich der Durchsetzung von Rationalität dienen⁵ – wobei hervorzuheben ist, daß es sich hierbei nicht um Schlüsselqualifikationen, von Inhalten abstrahierende Formalqualifikationen oder wertfreie Sozialtechniken handeln kann –, oder man entscheidet sich für Ausbildung in Form einer aktiven beruflichen Professionalisierung, die Kompetenzen, Motive und Staturerwartungen an je spezifische gesellschaftliche Funktionsbereiche bindet und zugleich die Normen vermittelt, die auf deren Durchsetzung zielen⁶.

Gegen die Realisierung beider Strategien spricht eine Reihe der in den vorhergehenden Ausführungen diskutierten Argumente – so zum Beispiel das der möglichen Irrelevanz einer wissenschaftlichen Ausbildung für einen weiten Berufsbereich von Hochqualifizierten im einen Fall und das einer Verschärfung der Abstimmungsproblematik, wenn gezielte Professionalisierung nicht einhergeht mit komplementären Veränderungen in den einzelnen Funktionsbereichen.

5 Vgl. hierzu etwa den Ansatz in Hartung, D., und Nuthmann, R.: „Zur Problematik eines methodischen Ansatzes der ‚Ein- und Abgrenzung von Tätigkeitsfeldern‘“. In: Hartung, D., Neef, W., und Nuthmann, R.: *Tätigkeitsfeld und Praxisbezug. Stellungnahmen zur Eingrenzung von Tätigkeitsfeldern und zur Verstärkung des Praxisbezuges von Bildungsgängen im Hochschulbereich*. Hamburg 1974 (Blickpunkt Hochschuldidaktik, H. 34), S. 1–16.

6 Hier wäre etwa der „bildungsstrategische Ansatz“ von Riese einzuordnen, der die Gesamthochschule explizit als Institution der Berufsausbildung versteht. Vgl. dazu Riese, H.: *Grundlinien einer Neustrukturierung des Bildungswesens im Bereich der tertiären Bildung*. Berlin 1974 (unveröffentlichtes Manuskript).

Die Verdeutlichung der strukturellen und der mit ihnen verbundenen inhaltlichen Probleme solcher Strategien könnte jedoch von der Seite der Forschung her einen Beitrag dazu leisten, daß solche Strategien in der Bildungspolitik und Bildungsplanung nicht als Alternativen identifiziert werden, zwischen denen es zu wählen gilt.

Bildungs-, Berufs- und Arbeitsmarktforschung hätten in einer solchen Konstellation nicht nur zu prüfen, ob und zu welchen Bedingungen dann die Aufnahme und Verwendung der Absolventen im Beschäftigungssystem geschieht; insbesondere käme es dann darauf an, zu prüfen, ob eine an Statusproblemen orientierte Bildungspolitik und Bildungsplanung zugleich auch den Qualifizierungsprozessen ihr dynamisches Element für die gesellschaftliche Entwicklung nehmen und die Handlungskompetenz der Individuen entscheidend einschränken wird.

Forschung im Bereich weiterführender Bildung hätte daher zu untersuchen, welche Formen post-sekundärer Ausbildungsprozesse sich unter diesen Bedingungen entwickeln, welche internen Selektionsmechanismen und Kriterien in diesen wirken und welche Rekrutierungs- und Statusprobleme sich für die Absolventen eines Massenbildungssystems stellen. Dies aber nicht, um nur einem fachwissenschaftlichen Interesse an gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen nachzugehen, sondern um in Kenntnis der jeweiligen Bedingungen und Konsequenzen bildungspolitischer Strategien und Konzeptionen Formen der Bildungsexpansion zu stützen, die tatsächlich auf eine Veränderung gesellschaftlicher Strukturen und ein Potential zu aufgeklärtem praktisch-politischem Handeln bei den Individuen zielen. Wenn sich dabei erweist, daß die *Struktureffekte* bisheriger Veränderungen des Bildungssystems vergleichsweise gering waren, und die Annahme erhärtet wird, daß sie im Gefolge bisheriger Reformansätze auch gering bleiben werden, so sind dies keine gültigen Argumente gegen eine bessere Bildung und Qualifizierung – gegen eine strukturelle und inhaltliche Bildungsreform; denn es scheint, daß in der aktuellen Auseinandersetzung um Chancengleichheit – Chancengleichheit, gemessen an Mobilitätswahrscheinlichkeiten – der langfristige *Niveau-Effekt* einer besseren Qualifizierung und Bildung für die Erhöhung gesellschaftlicher Rationalität vernachlässigt wurde – und damit schließlich auch der Effekt einer veränderten Berufsstruktur, einer neuen Deutung von Arbeitsteilung und einer anderen Einschätzung hinsichtlich der Zumutbarkeit von Arbeitsbedingungen.

7. Literaturverzeichnis

ADKINS, D.: Educational Planning for Labor Force Needs. Berkeley, Calif., 1968 (hektographiertes Manuskript).

ADORNO, T. W.: „Einleitungsvortrag zum 16. Deutschen Soziologentag“. In: Ders. (Hrsg.): Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? Verhandlungen des 16. Deutschen Soziologentages. Stuttgart 1969, S. 12–26.

ALTMANN, N., und BECHTLE, G.: Betriebliche Herrschaftsstruktur und industrielle Gesellschaft. Ein Ansatz zur Analyse. München 1971.

ALTMANN, N., und KAMMERER, G.: Wandel der Berufsstruktur. Frankfurt a.M. 1970 (RKW Schriftenreihe: Technischer Fortschritt und struktureller Wandel).

ALTVATER, E.: „Krise und Kritik. Zum Verhältnis von ökonomischer Entwicklung und Bildungs- und Wissenschaftspolitik“. In: LEIBFRIED, S. (Hrsg.): Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule. Köln 1967, S. 52–66.

ALTVATER, E.: „Qualifikation der Arbeitskraft und Kompliziertheit der Arbeit. Bemerkungen zum Reduktionsproblem“. In: Ders. und HUISKEN, F. (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971, S. 253–302.

ALTVATER, E., und HUISKEN, F.: „Einleitung: Programmatistische Aspekte einer politischen Ökonomie des Ausbildungssektors“. In: Dies. (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971, S. XI–XXXII.

ALTVATER, E., und HUISKEN, F. (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971.

ARMBRUSTER, W.: Arbeitskräftebedarfsprognosen als Grundlage der Bildungsplanung. Eine kritische Analyse. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1971 (Studien und Berichte, Bd. 23).

ARMBRUSTER, W., BODENHÖFER, H.-J., und WINTERHAGER, W. D.: „Arbeitswirtschaftliche Probleme einer aktiven Bildungspolitik“. In: Mitteilungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Erlangen, 2. Jg. (1969), H. 7, S. 544–558.

ARMBRUSTER, W., u.a.: Expanding Use of Highly Qualified Manpower. Conditions and Consequences. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1971 (Beitrag für die 2. OECD-Regierungskonferenz über die Nutzung hochqualifizierter Arbeitskräfte im Oktober 1971 in Venedig; hektographiertes Manuskript). Abgedruckt in: OCDE (OECD), Comité de l'éducation: Conférence intergouvernementale sur l'utilisation du personnel hautement qualifié (Venise, 25–27 Octobre 1971). Paris 1971 (Dokument Nr. 14, DAS/EID/71.28), S. 1–39.

ARMBRUSTER, W., u.a.: Expansion und Innovation. Bedingungen und Konsequenzen der Aufnahme und Verwendung expandierender Bildungsangebote. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1971 (hektographiertes Manuskript).

„Ausbildungsgänge für Abiturienten in der Wirtschaft“. In: Plus, 7. Jg. (1973), H. 10, S. 68–70.

AUTORENKOLLEKTIV AM INSTITUT FÜR SOZIOLOGIE DER FREIEN UNIVERSITÄT BERLIN: Klassenlage und Bewußtseinsformen technisch-wissenschaftlicher Lohnarbeiter. Zur Diskussion über die „technische Intelligenz“. Frankfurt a.M. 1973.

AXMACHER, D.: Zur politischen Ökonomie der Erwachsenenbildung. Berlin: Diss. 1973. (Inzwischen erschienen unter dem Titel: Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors in der BRD. Frankfurt a.M. 1974.)

BAETHGE, M.: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt a.M. 1971.

BAETHGE, M.: „Abschied von Reformillusionen. Einige politisch-ökonomische Aspekte zum Ende der Bildungsreform in der BRD“. In: *erziehung*, Bd. 5 (1972), H. 11, S. 19–28.

BAETHGE, M.: Thesen zum Symposium über die „Einheit von beruflicher und allgemeiner Bildung“ anlässlich des 65. Geburtstages von F. Edding – Berlin am 22.6.1974 (hektographiertes Manuskript).

BAETHGE, M.: Zur Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung – Prioritäten in der Berufsbildungsforschung. Entwurf. Gutachten für die Projektgruppe „Planung der Bildungsforschung“ der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Bonn – Bad Godesberg 1974 (hektographiertes Manuskript).

BAETHGE, M., u.a.: Produktion und Qualifikation. Eine Vorstudie von Planungsprozessen im System der beruflichen Bildung. Göttingen 1973 (im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung).

BAHRDT, H. P.: Industriebürokratie. Versuch einer Soziologie des industrialisierten Bürobetriebes und seiner Angestellten. Stuttgart 1958.

BECKER, E.: „Berufsorientierung“ als zentrale Kategorie der Studienreform? Diskussionsvorlage für das Kolloquium im Zentrum für interdisziplinäre Forschung in Bielefeld vom 17.–19. September 1973. Frankfurt a.M. 1973 (hektographiertes Manuskript).

BECKER, E., und JUNGBLUT, G.: Strategien der Bildungsproduktion. Frankfurt a.M. 1972.

BECKER, H. S., und CARPER, J.: „The Elements of Identification with an Occupation“. In: *American Sociological Review*, Bd. 21 (1956), H. 3, S. 341–348.

BEN-DAVID, J.: „Akademische Berufe und die Professionalisierung“. In: GLASS, D. V., und KÖNIG, R. (Hrsg.): *Soziale Schichtung und soziale Mobilität*. Köln und Opladen 1965 (Sonderheft 5 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie), S. 104–121.

BERG, H.: *Ökonomische Grundlagen der Bildungsplanung*. Berlin 1965.

BERG, I.: *Education and Jobs. The Great Training Robbery*. New York, Washington und London 1970.

BERLEW, D. E., und HALL, D. T.: „The Socialization of Managers: Effects of Expectations on Performance“. In: *Administrative Science Quarterly*, Bd. 2 (1966), H. 2, S. 207–223.

„Besser Abitur plus Praxis?“ In: *Handelsblatt*, Nr. 48, 8./9. März 1974.

„Bildungssystem der BRD im Examen. Internationales Expertenteam attestiert Modernitätsrückstand“. In: *Wirtschaft und Wissenschaft*, 1971, H. 6, S. 23–25.

- BLANK, H.-J.: „Verwaltung und Verwaltungswissenschaft“. In: KRESS, G., und SENGHAAS, D. (Hrsg.): Politikwissenschaft. Eine Einführung in ihre Probleme. Frankfurt a.M. 1972, S. 315–346.
- BLAUNER, R.: Alienation and Freedom. The Factory Worker and his Industry. Chicago, Ill., 1964.
- BLOOM, B. S. (Hrsg.): Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York 1966.
- BODENHÖFER, H.-J.: „Bildungsinvestitionen“. In: Ders. und WEIZSÄCKER, C. C. von: Bildungsinvestitionen. Pfullingen 1967 (Politik in unserer Zeit, Bd. 7), S. 9–76.
- BODENHÖFER, H.-J.: „Zur Theorie der Arbeitskräftebedarfsschätzung für eine wachsende Wirtschaft“. In: Schmollers Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 90. Jg. (1970), H. 2, S. 149–169.
- BODENHÖFER, H.-J.: „X-Effizienz, Innovations-Effizienz und wirtschaftliches Wachstum“. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 93. Jg. (1973), H. 6, S. 671–686.
- BOLTE, K. M.: Sozialer Aufstieg und Abstieg. Stuttgart 1959.
- BOLTE, K. M., KAPPE, D., und NEIDHARDT, F.: „Soziale Schichtung“. In: BOLTE, K. M.: Deutsche Gesellschaft im Wandel. Opladen 1967, S. 233–343.
- BOLTE, K. M., u.a.: Beruf und Gesellschaft in Deutschland. Berufsstruktur und Berufsprobleme. Opladen 1970 (Struktur und Wandel der Gesellschaft, Reihe B).
- BOMBACH, G.: „Forecasting Requirements for Highly Qualified Manpower as a Basis of Educational Policy“. In: OECD (Hrsg.): Manpower Forecasting in Educational Planning. Paris 1967, S. 83–133.
- BOSETZKY, H.: Grundzüge einer Soziologie der Industrieverwaltung. Möglichkeiten und Grenzen der Betrachtung des industriellen Großbetriebes als bürokratische Organisation. Stuttgart 1970.
- BOURDIEU, P., und PASSERON, J. C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971 (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung).
- BOWLES, S., und GINTIS, H.: IQ in the U.S. Class Structure. Cambridge, Mass.: Harvard University 1972 (hektographiertes Manuskript).
- BOWLES, S., und GINTIS, H.: „Intelligenzquotient und Klassenstruktur“. In: Leviathan, 2. Jg. (1974), H. 1, S. 27–52.
- BRACZYK, H. J., und HERKOMMER, S.: „Leitende Angestellte als ‚dritte Kraft‘“. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 19. Jg. (1973), H. 3, S. 272–289.
- BRANDT, G.: „Industrialisierung, Modernisierung, gesellschaftliche Entwicklung. Anmerkungen zum gegenwärtigen Stand gesamtgesellschaftlicher Analysen“. In: Zeitschrift für Soziologie, 1. Jg. (1972), H. 1, S. 5–14.

BRAUN, S., und FUHRMANN, J.: Angestelltenmentalität. Neuwied und Berlin 1970 (Soziologische Texte, Bd. 63).

BRIM, Jr., O. G., und WHEELER, S.: Socialization after Childhood. Two Essays. New York 1966.

BRINKMANN, G., und RIPPE, W.: Die Erfassung der Leistungsansprüche an Führungskräfte der Wirtschaft. Köln und Opladen 1969.

BUCKMANN, P. (Hrsg.): Bildung ohne Schulen. München 1974.

BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT: „85 Prozent der Abiturienten wollen studieren“. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, 1974, H. 32, S. 1261.

BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT: „Muß der ‚Dr. phil.‘ jetzt Taxifahrer werden? Untersuchung der Bundesanstalt für Arbeit: Keine Angst vor akademischer Arbeitslosigkeit“. In: Analysen, 4. Jg. (1974), H. 3, S. 12–15.

BUNDESASSISTENTENKONFERENZ (Hrsg.): Beiträge zur Studienreform. Bonn 1970 (Materialien der Bundesassistentenkonferenz 6).

BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn 1970.

BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Grunddaten. Bonn 1974.

BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG: Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung an die Regierungschefs des Bundes und der Länder über den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget. 2 Bde., Bonn 1971.

BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG: Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen. Beschlossen am 6. Juli 1972. Stuttgart 1972.

BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG: Bildungsgesamtplan. 2 Bde., Stuttgart 1973.

BURN, B.: „The American Academic Credit System“. In: OECD (Hrsg.): Conference on Future Structures of Post-Secondary Education. Paris 1973 (DAS/EID/73.29).

BUSSMANN, W.: „Zur Geschichte des Deutschen Liberalismus im 19. Jahrhundert“. In: Historische Zeitschrift, Bd. 186 (1959), S. 527–557.

CAESAR, B.: Autorität in der Familie. Ein Beitrag zum Problem schichtspezifischer Sozialisation. Hamburg 1972.

CARLSSON, G.: „Ökonomische Ungleichheit und Lebenschancen“. In: GLASS, D. V., und KÖNIG, R. (Hrsg.): Soziale Schichtung und soziale Mobilität. Köln und Opladen 1965 (Sonderheft 5 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie), S. 189–199.

CARNEGIE COMMISSION ON HIGHER EDUCATION: „Quality and Equality“. In: Dies. (Hrsg.): A Digest and Index of Reports and Recommendations. Berkeley, Calif., 1972.

- CARR-SAUNDERS, A. M., und WILSON, P. A.: *The Professions*. Oxford 1933.
- CLAESSENS, D., u.a.: *Angestellte und Arbeiter in der Betriebspyramide*. Berlin 1965.
- CLARK, B. R.: „The ‚Cooling-Out‘ Function in Higher Education“. In: HALSEY, H., FLOUD, J., und ANDERSON, C. A. (Hrsg.): *Education, Economy, and Society*. Glencoe, Ill., 1963, S. 513–523.
- COLLINS, R.: „Functional and Conflict Theories of Educational Stratification“. In: *American Sociological Review*, Bd. 36 (1971), H. 6, S. 1002–1018.
- CONFEDERATION OF BRITISH INDUSTRY (Hrsg.): *Industry, Science and Universities. Report of a Working Party on Universities and Industrial Research to the Universities and Industry Joint Committee*. London 1970.
- CONFEDERATION OF BRITISH INDUSTRY (Hrsg.): *Industry, Science and Universities. Appendix 1: Replies from Industry*. London 1971.
- COUNCIL OF EUROPE (Hrsg.): *Permanent Education*. Straßburg 1970.
- DAHEIM, H.: „Berufliche Intergenerationen-Mobilität in der komplexen Gesellschaft“. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 16. Jg. (1964), H. 1, S. 92–124.
- DAHEIM, H.: „Soziale Herkunft, Schule und Rekrutierung der Berufe“. In: GLASS, D. V., und KÖNIG, R. (Hrsg.): *Soziale Schichtung und soziale Mobilität*. Köln und Opladen 1965 (Sonderheft 5 der *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*), S. 209–217.
- DAHEIM, H.: *Der Beruf in der modernen Gesellschaft*. Köln und Berlin 1967.
- DAHRENDORF, R.: „Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung“. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 8. Jg. (1956), H. 4, S. 540–568.
- DAHRENDORF, R.: „Demokratie und Sozialstruktur in Deutschland“. In: Ders.: *Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart*. München 1961, S. 260–299.
- DAHRENDORF, R.: *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*. Tübingen 1965.
- DAHRENDORF, R.: *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*. München 1965.
- DAHRENDORF, R.: *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. Köln und Opladen 1965.
- DAHRENDORF, R.: *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Bramsche b. Osnabrück 1966.
- DAHRENDORF, R.: „Bildung und Gesellschaft“. In: *Liberal*, 11. Jg. (1969), H. 8/9, S. 566–571.
- DAVIS, K., und MOORE, W. E.: „Einige Prinzipien der sozialen Schichtung“. In: HARTMANN, H. (Hrsg.): *Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie*. Stuttgart 1967, S. 347–357. (DAVIS, K., und MOORE, W. E.: „Some Principles of Stratification“. In: *American Sociological Review*, Bd. 10 (1945), S. 242–249.)

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR PERSONALFÜHRUNG (Hrsg.): Orientierungsprobleme von Hochschulabsolventen beim Eintritt in die betriebliche Praxis. Neuwied 1972.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970 (Empfehlungen der Bildungskommission).

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur Planung berufsqualifizierender Bildungsgänge im tertiären Bereich. Bonn 1973 (Empfehlungen der Bildungskommission).

DEUTSCHER BUNDESTAG: Unterrichtung durch die Bundesregierung, betr. Berufs-/Laufbahnreform. Bonn 1973 (7. Wahlperiode, Drucksache 7/1129, 19. Oktober 1973).

DEUTSCHER BUNDESTAG: Bericht der Bundesregierung über die wirtschaftliche und soziale Sicherung des Studiums. Bonn 1974 (7. Wahlperiode, Drucksache 7/2116).

DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSTAG: „Der Staat darf den Betrieb nicht verwalten“. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 211, 12. September 1974.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTSFORSCHUNG: „Erwerbspersonen mit Hochschul- und Fachschulabschluß nach Fachrichtungen. Ein Vergleich verschiedener Prognosen“. In: Wochenbericht, 39. Jg. (1972), H. 15.

DICHGANS, H.: „Was erwarten die Unternehmer vom wissenschaftlichen Nachwuchs?“ In: Deutsche Universitätszeitung/Hochschuldienst, 1974, H. 8, S. 326 f.

DÖBERT, R., und NUNNER-WINKLER, G.: „Konflikt- und Rückzugspotentiale in spätkapitalistischen Gesellschaften“. In: Zeitschrift für Soziologie, 2. Jg. (1973), H. 4, S. 301–325.

DREITZEL, H. P.: Elitebegriff und Sozialstruktur. Eine soziologische Begriffsanalyse. Stuttgart 1962.

EDDING, F.: Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und Investition. Freiburg i.Br. 1963.

EDDING, F.: „Planung und Forschung auf dem Gebiet der beruflichen Bildung“. In: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEWERBLICHES BERUFSWESEN (Hrsg.): Archiv für Berufsbildung '69. Braunschweig 1969 (Jahrbuch 1969).

EDDING, F.: „Ansätze zum bildungspolitischen Umdenken“. In: HAMM-BRÜCHER, H., und ders.: Reform der Reform. Ansätze zum bildungspolitischen Umdenken. Köln 1973, S. 11–66.

EDDING, F.: „Entschulung, Berufsvorbereitung und lebenslange Weiterbildung“. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, 24. Jg. (1973), H. 3, S. 170–178.

EDELSTEIN, W.: Struktur, Prozeß, Diskurs. Vorüberlegungen zu einer strukturellen Curriculumtheorie. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1973 (unveröffentlichtes Manuskript).

EYSENCK, H. J.: The IQ Argument. New York 1971.

- FELDHOFF, J.: „Schule und soziale Selektion“. In: DOHNANYI, K. von (Hrsg.): Die Schulen der Nation. Zur Bildungsdebatte: Fakten, Forderungen, Folgen. Düsseldorf und Wien 1971, S. 82–99. (Zuerst erschienen in: Die Deutsche Schule, 61. Jg. (1969), H. 11.)
- FRICKE, E., FRICKE, W., und SCHÖNWÄLDER, M.: „Qualifikation und betriebliche Organisation. Zum Problem der Analyse von Qualifikationen im Arbeitsprozeß“. In: Soziale Welt, 24. Jg. (1973), H. 2/3, S. 219–241.
- „Für Abiturienten schneller erreichbar“. In: Handelsblatt, Nr. 48, 8./9. März 1974.
- GAUGLER, E., und HUBER, K.-H.: Analyse des Forschungsstandes auf dem Sektor „Betriebliche Personalplanung“. Regensburg 1971 (hektographiertes Manuskript; Arbeitsunterlage der Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel).
- GEIGER, T.: „Typologie und Mechanik der gesellschaftlichen Fluktuation“. In: Ders.: Arbeiten zur Soziologie. Methode – moderne Großgesellschaft – Rechtssoziologie – Ideologiekritik. Neuwied und Berlin 1962 (Soziologische Texte, Bd. 7), S. 114–150.
- GINTIS, H.: „Educational Production Relationships. Education, Technology, and the Characteristics of Worker Productivity“. In: The American Economic Review, Bd. 61 (1971), H. 2, S. 266–279.
- GOFFMAN, E.: The Presentation of Self in Everyday Life. New York 1959.
- GOLDSCHMIDT, D.: „Zum Schicksal der deutschen Universität im Ausgang ihrer bürgerlichen Epoche“. In: Neue Sammlung, 13. Jg. (1973), H. 1, S. 2–25.
- GOODE, W. J.: „The Protection of the Inept“. In: American Sociological Review, Bd. 32 (1967), S. 5–19.
- GORZ, A.: „Studium und Facharbeit heute“. In: LEIBFRIED, S. (Hrsg.): Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule. Köln 1967, S. 42–51.
- GORZ, A.: „Technische Intelligenz und kapitalistische Arbeitsteilung“. In: VAHRENKAMP, R. (Hrsg.): Technologie und Kapital. Frankfurt a.M. 1973, S. 94–116.
- GOTTSLEBEN, V.: „Ausbildungsform und Beschäftigungschance“. In: Mitteilungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Erlangen, 1. Jg. (1968), H. 5, S. 345–356.
- GOULDNER, A. W.: „Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles“. In: Administrative Science Quarterly, Bd. 2 (1957), H. 2, S. 281–306.
- GRAUHAN, R. R., und NARR, W.-D.: „Studium der Sozialwissenschaft – demonstriert an der Politikwissenschaft. Ein Entwurf“. In: Leviathan, 1. Jg. (1973), H. 1, S. 90–143.
- GREENBERG, D. H.: „Employing the Training-Program Enrollee: An Analysis of Employer Personnel Records“. In: Industrial and Labor Relations Review, Bd. 24 (1971), H. 4, S. 554–571.
- GRIES, W.: Der Einfluß von Ausbildung und Forschung auf das Wirtschaftswachstum. Eine wachstumstheoretische Untersuchung. Mannheim: Diss. 1969.
- HABERMAS, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Neuwied und Berlin 1965.

HABERMAS, J.: „Vom sozialen Wandel akademischer Bildung“. In: LEIBFRIED, S. (Hrsg.): Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule. Köln 1967, S. 10–24.

HABERMAS, J.: „Praktische Folgen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts“. In: MAUS, H. (Hrsg.): Gesellschaft, Recht und Politik. Neuwied und Berlin 1968, S. 121–146.

HABERMAS, J.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. Frankfurt a.M. 1968.

HABERMAS, J.: „Verwissenschaftlichte Politik in demokratischer Gesellschaft“. In: KRAUCH, H., u.a. (Hrsg.): Forschungsplanung. München 1968, S. 130–144.

HABERMAS, J.: „Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann“. In: Ders. und LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a.M. 1971, S. 142–290.

HABERMAS, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt a.M. 1973.

HABERMAS, J.: „Über einige Bedingungen der Revolutionierung spätkapitalistischer Gesellschaften“. In: Ders.: Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt a.M. 1973, S. 70–86.

HABERMAS, J.: „Was heißt heute Krise? Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus“. In: Merkur, 27. Jg. (1973), H. 4/5, S. 345–364.

HACK, L.: „Was heißt schon Leistungsgesellschaft?“ In: Neue Kritik, 7. Jg. (1966), H. 35, S. 23–32.

HAFFNER, S.: „Zuviel Sperrmüll in der Schule“. In: Stern, 1973, H. 30, S. 123–125.

HAMAKER, H. G.: „The Labour Market: Sociological Investigations into the Demand for Labour“. In: OECD (Hrsg.): Research into the Behaviour of the Labour Market. Discussion Paper MS/M/201/404. Paris 1972.

HAMM-BRÜCHER, H.: „Reform der Reform“. In: Dies. und EDDING, F.: Reform der Reform. Ansätze zum bildungspolitischen Umdenken. Köln 1973, S. 69–140.

HAMM-BRÜCHER, H., und EDDING, F.: Reform der Reform. Ansätze zum bildungspolitischen Umdenken. Köln 1973.

HARTMANN, H.: „Arbeit, Beruf, Profession“. In: Soziale Welt, 19. Jg. (1968), H. 3/4, S. 193–216.

HARTUNG, D.: Prozesse der Berufseinführung von Hochqualifizierten. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1972 (hektographiertes Manuskript).

HARTUNG, D., und NUTHMANN, R.: „Zur Problematik des methodischen Ansatzes der ‚Ein- und Abgrenzung von Tätigkeitsfeldern‘“. In: HARTUNG, D., NEEF, W. und NUTHMANN, R.: Tätigkeitsfeld und Praxisbezug. Stellungnahmen zur Eingrenzung von Tätigkeitsfeldern und zur Verstärkung des Praxisbezuges von Bildungsgängen im Hochschulbereich. Hamburg 1974 (Blickpunkt Hochschuldidaktik, H. 34), S. 1–16.

HARTUNG, D., NUTHMANN, R., und TEICHLER, U.: Informationen zu weiteren Forschungsvorhaben. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1973 (unveröffentlichtes Manuskript).

HARTUNG, D., NUTHMANN, R., und WINTERHAGER, W. D.: Politologen im Beruf. Zur Aufnahme und Durchsetzung neuer Qualifikationen im Beschäftigungssystem. Stuttgart 1970 (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung).

HAUG, F.: Kritik der Rollentheorie. Frankfurt a.M. 1972.

HEGELHEIMER, A.: Bildungsplanung und Beruf. Bildungsgesamtplan und Berufsbildungsprognose. Bonn: Deutscher Industrie- und Handelstag 1973 (Schriftenreihe 135).

HEGELHEIMER, A., und WEISSHUHN, G.: Ausbildungsqualifikation und Arbeitsmarkt. Vorausschau auf das langfristige Arbeitskräfte- und Bildungspotential in West-Berlin. Gesamtgutachten. Berlin und Bonn 1973 (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Arbeitsgruppe Bildungs- und Arbeitsökonomie: Gutachten im Auftrage des Senators für Arbeit und Soziales, Berlin).

HEINDLMEYER, P., u.a.: Berufsausbildung und Hochschulbereich. Eine quantitative Analyse für die Bundesrepublik Deutschland. München 1973.

HERRMANN, M.: Analyse des akademischen Berufsspektrums. Eine Untersuchung zur Steuerungswirkung des Studiums auf Berufsfelder – nach den Unterlagen der Berufs- und Volkszählung 1961. Weinheim, Berlin und Basel 1971 (Hochschulforschung, Bd. 6).

HESS, F., u.a. (Hrsg.): Die Ungleichheit der Bildungschancen. Olten und Freiburg i.Br. 1966.

HESSE, H. A.: Berufe im Wandel. Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung. Stuttgart 1968.

HINRICHSSEN, D., und KÖHLER, H.: „Bürgerliche Theorien – Darstellung und Kritik“. In: ALTVATER, E., und HUISKEN, F. (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971.

HIRSCH, J.: Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und politisches System. Frankfurt a.M. 1970.

HÖHN, R., unter Mitarbeit von BÖHME, G.: Führungsbrevier der Wirtschaft. Bad Harzburg 1966.

HORTLEDER, G.: Das Gesellschaftsbild des Ingenieurs. Zum politischen Verständnis der Technischen Intelligenz in Deutschland. Frankfurt a.M. 1970.

HORTLEDER, G.: „Ingenieure in der Elektroindustrie“. In: Soziale Welt, 21./22. Jg. (1970/71), H. 4, S. 439–455.

HUBER, L.: Kann man Hochschuldidaktik „institutionalisieren“? Hamburg 1969 (Blickpunkt Hochschuldidaktik, H. 5).

HÜFNER, K. (Hrsg.): Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum. Ausgewählte Beiträge zur Bildungsökonomie. Stuttgart 1970 (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung).

HÜFNER, K., und NAUMANN, J. (Hrsg.): Bildungsplanung – Ansätze, Modelle, Probleme. Ausgewählte Beiträge. Stuttgart 1971 (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung).

HUISKEN, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972.

HUND, W. D., u.a.: „Qualifikationsstruktur und wissenschaftlich-technischer Fortschritt“. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 18. Jg. (1972), H. 10, S. 1084–1099.

INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG DER BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.): Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Datensammlung zum Wandel der Berufe. Teil 12: Zusammenfassende Darstellungen, Schaubilder. Erlangen 1972.

INSTITUT FÜR MARXISTISCHE STUDIEN UND FORSCHUNGEN (Hrsg.): „Wissenschaftlich-technische Intelligenz und Angestellte im Spätkapitalismus“. In: Marxismus Digest, Bd. 13 (1971), H. 1.

IRLE, M.: Macht und Entscheidungen in Organisationen. Studien gegen das Linie-Stab-Prinzip. Frankfurt a.M. 1971.

JAEGGI, U., und WIEDEMANN, H.: Der Angestellte in der Industriegesellschaft. Stuttgart, Berlin, Köln und Mainz 1966.

JANOSSY, F.: Das Ende der Wirtschaftswunder. Erscheinung und Wesen der wirtschaftlichen Entwicklung. Frankfurt a.M. o.J. (Probleme sozialistischer Politik 12).

JENCKS, C.: Chancengleichheit. Reinbek b. Hamburg 1973.

KAMMERER, G., LUTZ, B., und NUBER, C.: Ingenieure und technisches Personal im deutschen Maschinenbau. Ein Beitrag zur Analyse und Prognose des Einsatzes von und Bedarfs an hochqualifizierten Arbeitskräften. München: Institut für sozialwissenschaftliche Forschung 1970.

KARABEL, J.: „Community Colleges and Social Stratification“. In: Harvard Educational Review, Bd. 42 (1972), H. 4, S. 521–562.

„Karriere-Konkurrenz wird härter“. In: Handelsblatt, Nr. 48, 8./9. März 1974.

KELSALL, R. K., POOLE, A., und KUHN, A.: Graduates: The Sociology of an Elite. London 1972.

KERN, H., und SCHUMANN, M.: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Eine empirische Untersuchung über den Einfluß der aktuellen technischen Entwicklung auf die industrielle Arbeit und das Arbeiterbewußtsein. Teil 1 und 2, Frankfurt a.M. 1970 (Wirtschaftliche und soziale Aspekte des technischen Wandels in der Bundesrepublik, Bd. 8).

KIPNIS, D.: „Mobility Expectations and Attitudes towards Industrial Structure“. In: Human Relations, Bd. 17 (1964), S. 57–71.

KLEEMANN, S.: „Domestizierung oder Radikalisierung? Die Chancen der Wohnheimerziehung“. In: LEIBFRIED, S. (Hrsg.): Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule. Köln 1967, S. 181–194.

KLEEMANN, S.: Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung. Sozialisationsprozesse und Einstellungsveränderungen in der Hochschule am Beispiel USA. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1969 (Studien und Berichte, Bd. 9 B).

KLEINING, G.: „Struktur- und Prestigemobilität in der Bundesrepublik Deutschland“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 23. Jg (1971), H. 1, S. 1–33.

KLEINING, G.: „Die Veränderungen der Mobilitätschancen in der Bundesrepublik Deutschland“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 23. Jg. (1971), H. 4, S. 789–807.

KLUTH, H.: Sozialprestige und sozialer Status. Stuttgart 1957.

KLUTH, H.: Soziologie des Großbetriebs. Stuttgart 1968.

KÖHLER, H.: „Müssen sich die Kultusminister nach der ‚Finanzdecke‘ strecken? Vom Lehrmangel zum Lehrerüberschuß“. In: Analysen, 4. Jg. (1974), H. 5, S. 29–32.

KOHN, M. L.: Class and Conformity: A Study in Values. Homewood, Ill., 1969.

KONEFFKE, G.: „Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft“. In: Das Argument, 11. Jg. (1969), H. 54, S. 389–430.

KORNHAUSER, W.: Scientists in Industry. Conflict and Accommodation. Berkeley, Calif., 1962.

KRAFFT, A., SANDERS, H., und STRAUMANN, P. R.: Hochqualifizierte Arbeitskräfte in der Bundesrepublik Deutschland bis 1980. Sozio-ökonomische Analyse und Prognose. Bergisch-Gladbach 1971 (Schriftenreihe Hochschule 6).

KRAPPMANN, L.: „Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeiten für Sozialisationsprozesse“. In: betrifft: erziehung, Bd. 4 (1971), H. 3, S. 27–34.

KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1971 (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung).

KRATHWOHL, D. R., BLOOM, B. S., und MASIA, B. B.: Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain. New York 1964.

KRECKEL, R.: „Soziale Ungleichheit und ‚offene Gesellschaft‘. Zur theoretischen Neuorientierung der Soziologie der vertikalen Mobilität“. In: Soziale Welt, 24. Jg. (1973), H. 1, S. 17–40.

KUHLMANN, C.: „Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946–1966. Die Differenzierung der Bildungswege als Problem der westdeutschen Schulpolitik“. In: ROBINSOHN, S. B., u.a.: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Stuttgart 1970 (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung), Teil 1, S. 7–206.

KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG: „Die kluge Alternative – Berufsakademie“. In: Schulzeitung – Monatliche Informationen für Lehrer, Eltern und Schüler, 1973, H. 11.

KURUCZ, J.: Das Selbstverständnis von Naturwissenschaftlern in der Industrie. Ergebnisse einer Befragung promovierter Industriechemiker. Weinheim a.d. Bergstraße 1972.

LEIBFRIED, S. (Hrsg.): Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule. Köln 1967.

LEMPERT, W.: Emanzipation als pädagogisches Problem. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1972 (Notizen für eine Vorlesung im Instituut voor Wetenschap der Andragogie, Universität Amsterdam; hektographiertes Manuskript).

LEMPERT, W.: Soziale Rolle und berufliche Sozialisation. Zur berufspädagogischen Verwendung einer soziologischen Kategorie. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1972 (hektographiertes Manuskript); unter demselben Titel in veränderter Form publiziert in: DUX, G., und LUCKMANN, T. (Hrsg.): Sachlichkeit. Festschrift zum 80. Geburtstag von Helmuth Plessner. Opladen 1974, S. 313–329.

LEMPERT, W., und THOMSEN, W.: Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein. Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstellungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale ehemaliger Industriehilfswerber. Bd. 1, Stuttgart 1974.

LENHARDT, G.: Berufliche Weiterbildung und kapitalistische Arbeitsteilung in der Industrieproduktion. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1974 (unveröffentlichtes Manuskript).

LENHARDT, G. und SCHMITZ, E.: Projektplan „Weiterbildung und industrielle Arbeit“. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1971 (hektographiertes Manuskript).

LIEFMANN-KEIL, E.: Ökonomische Theorie der Sozialpolitik. Berlin 1961.

LIMON, D. L.: „Veränderung der beruflichen Anforderungen der Automobilarbeiter“. In: Automation, Risiko und Chance. Bd. 2: Beiträge zur zweiten internationalen Arbeitstagung der Industriegewerkschaft Metall für die Bundesrepublik Deutschland über Rationalisierung, Automatisierung und technischen Fortschritt, 16. bis 19. März 1965 in Oberhausen. Frankfurt a.M. 1965, S. 587–642.

LOCKWOOD, D.: „Soziale Integration und Systemintegration“. In: ZAPF, W. (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln und Berlin 1971, S. 124–137. (LOCKWOOD, D.: „Social Integration and System Integration“. In: ZOLLSCHAN, G. K., und HIRSCH, W. (Hrsg.): Explorations in Social Change. London 1964, S. 244–257.)

LUHMANN, N.: „Selbststeuerung der Wissenschaft“. In: Jahrbuch für Sozialwissenschaft, 19. Jg. (1968), S. 147–170.

LUHMANN, N.: „Gesellschaftliche und politische Bedingungen des Rechtsstaates“. In: Ders.: Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung. Opladen 1971, S. 53–65.

LUHMANN, N.: „Politische Planung“. In: Ders.: Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung. Opladen 1971, S. 66–89.

LUHMANN, N.: „Reform des öffentlichen Dienstes. Zum Problem ihrer Probleme“. In: Ders.: Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung. Opladen 1971, S. 203–256.

- LUTZ, B.: „Produktionsprozeß und Berufsqualifikation“. In: ADORNO, T. W. (Hrsg.): Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? Verhandlungen des 16. Deutschen Soziologentages. Stuttgart 1969, S. 227–250.
- LUTZ, B.: „Prognosen der Berufsstruktur – Methoden und Resultat“. In: Ders. und WINTERHAGER, W. D.: Zur Situation der Lehrlingsausbildung. Prognosen der Berufsstruktur. Stuttgart 1969 (Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 11).
- LUTZ, B., und KRINGS, I.: Überlegungen zur sozioökonomischen Rolle akademischer Qualifikation. Hannover: Hochschul-Informationssystem 1971 (HIS-Brief 18).
- LUTZ, B., KRINGS, I., und FLEISCHER, J.: Überlegungen zum Problem des „Bedarfs“ an hochqualifizierten Arbeitskräften und seiner Prognose. Hannover: Hochschul-Informationssystem 1970 (HIS-Brief 10).
- MAIER, H.: Zwischenrufe zur Bildungspolitik. Osnabrück 1972.
- „Manifest zur Reform der Berufsausbildung“. In: Deutsche Jugend, 21. Jg. (1973), H. 11, S. 495–524.
- MARSHALL, T. H.: Citizenship and Social Class. Cambridge, Mass., 1950.
- MATTHIAS, P.: Determinanten des beruflichen Einsatzes hochqualifizierter Arbeitskräfte. Zur Berufssituation von Diplom-Kaufleuten. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1973 (Studien und Berichte, Bd. 29).
- MAYER, K. U.: „Soziale Mobilität und die Wahrnehmung gesellschaftlicher Ungleichheit“. In: Zeitschrift für Soziologie, 1. Jg. (1972), H. 2, S. 156–176.
- MAYER, K. U., und MÜLLER, W.: „Trendanalyse in der Mobilitätsforschung. Eine Replik auf Gerhard Kleinings ‚Struktur- und Prestigemobilität in der Bundesrepublik Deutschland‘“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 23. Jg. (1971), H. 4, S. 761–788.
- MAYNTZ, R.: „Kritische Bemerkungen zur funktionalistischen Schichtungstheorie“. In: GLASS, D. V., und KÖNIG, R. (Hrsg.): Soziale Schichtung und soziale Mobilität. Köln und Opladen 1965 (Sonderheft 5 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie), S. 4–28.
- MAYNTZ, R.: Die soziale Organisation des Industriebetriebes. Stuttgart 1966.
- MEIJ, J. L.: „Management Development“ unter besonderer Berücksichtigung des Wachstums der Unternehmung“. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Bd. 34 (1964), H. 2, S. 103–114.
- MERTENS, D.: „Berufliche Flexibilität und adaptive Ausbildung in einer dynamischen Gesellschaft“. In: JOCHIMSEN, R., und SIMONIS, U. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Infrastrukturpolitik. Berlin 1970 (Schriften des Vereins für Socialpolitik, N.F., Bd. 54), S. 73–88.
- MERTENS, D.: „Bildungspolitik: ‚Freiwahl und Planung‘“. In: Konjunkturpolitik, 17. Jg. (1971), H. 1, S. 7–42.
- MERTENS, D.: „Berufsbildung – Thesen zum Thema ‚Berufswandel‘“. In: Der Arbeitgeber, 24. Jg. (1972), H. 1, S. 10 f.

MERTENS, D.: „Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg. (1974), H. 1, S. 36–43.

MERTENS, D.: Zukunft der Bildung – Bildung für die Zukunft. O.O., o.J. (hektographiertes Manuskript).

MERTON, R. K.: „The Role-Set: Problems in Sociological Theory“. In: British Journal of Sociology, Bd. 8 (1957), S. 106–120.

MERTON, R. K.: „Social Conformity, Deviation and Opportunity Structures: A Comment to the Contributions of Dubin and Cloward“. In: American Sociological Review, Bd. 24 (1959), S. 177–189.

MERTON, R. K.: Social Theory and Social Structure. New York 1963.

MILNER, Jr., M.: The Illusion of Equality. The Effect of Education on Opportunity, Inequality, and Social Conflict. San Francisco, Washington und London 1972.

MÜLLER, W., und MAYER, U.: Ausbildung und beruflicher Status. Gutachten für die Arbeitsgruppen II und III „Übergang Primarbereich/Sekundarstufe I“ und „Übergang Sekundarstufe I/Sekundarstufe II“ der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Bonn – Bad Godesberg 1974 (hektographiertes Manuskript).

NADEL, S. F.: The Theory of Social Structure. London 1965.

NARR, W.-D.: „Systemzwang als neue Kategorie in Wissenschaft und Politik“. In: KOCH, C., und SENGHAAS, D. (Hrsg.): Texte zur Technokratiediskussion. Frankfurt a.M. 1970, S. 218–245.

NEIDHARDT, F.: „Zwischen Apathie und Anpassung. Unterschichtenverhalten in der Bundesrepublik Deutschland“. In: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, 15. Jg. (1970), S. 209–225.

NITSCH, W.: „Zur Struktur der Bremer ‚Reformuniversität‘“. In: TUB, 4. Jg. (1972), S. 1–36.

NITSCH, W., u.a.: Hochschule in der Demokratie. Neuwied und Berlin 1965.

NUBER, C., und KRINGS, I.: Abiturienten ohne Studium. Möglichkeiten und Grenzen des beruflichen Einsatzes. Frankfurt a.M. 1973.

NUNNER-WINKLER, G.: Chancengleichheit und individuelle Förderung. Eine Analyse der Ziele und Konsequenzen moderner Bildungspolitik. Stuttgart 1971.

NUNNER-WINKLER, G.: „Nachbemerkung“. In: Leviathan, 2. Jg. (1974), H. 1, S. 53–59.

NUTHMANN, R.: „Eingrenzung von Tätigkeitsfeldern: Verstärkung des Praxisbezuges oder Erhöhung von Mobilität und Flexibilität?“ In: HARTUNG, D., NEEF, W., und NUTHMANN, R.: Tätigkeitsfeld und Praxisbezug. Stellungnahmen zur Eingrenzung von Tätigkeitsfeldern und zur Verstärkung des Praxisbezuges von Bildungsgängen im Hochschulbereich. Hamburg 1974 (Blickpunkt Hochschuldidaktik, H. 34), S. 23–54.

OECD (Hrsg.): Intergovernmental Conference on the Education and Utilization of Scientific and Technical Personnel. Paris 1967 (STP (67) 1).

OECD (Hrsg.): Conference on Future Structures of Post-Secondary Education. Paris 1973 (ED (73) 19, 21, 27).

OECD, CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION: Recurrent Education: A Strategy for Life-long-learning. Clarifying Report. Paris 1973.

OECD, CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION: Equal Educational Opportunity 1. A Statement of the Problem, with Special Reference to Recurrent Education. Paris o.J.

OECD, EDUCATION COMMITTEE: Intergovernmental Conference on the Utilization of Highly Qualified Personnel. Employment Prospects in the 1970's. Discussion Paper A. Paris 1971 (ED (71) 17).

OECD, EDUCATION COMMITTEE: Intergovernmental Conference on the Utilization of Highly Qualified Personnel. Group I: Career Development and Mobility. Discussion Paper B. Paris 1971 (ED (71) 16).

OECD, EDUCATION COMMITTEE: Intergovernmental Conference on the Utilization of Highly Qualified Personnel. Group II: Further Education and Training of Highly Qualified Personnel. Discussion Paper C. Paris 1971 (ED (71) 15).

OECD, EDUCATION COMMITTEE: Intergovernmental Conference on the Utilization of Highly Qualified Personnel. Principal Policy Problems. Over View (General Note by the Secretariat). Paris 1971 (ED (71) 14).

OEVERMANN, U.: Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1973 (hektographiertes Manuskript).

OEVERMANN, U.: Vorschläge zur künftigen Forschungspolitik des Instituts aus der interessierten Sicht eines Projekts. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1974 (unveröffentlichtes Manuskript).

OEVERMANN, U., KRAPPMANN, L., und KREPPNER, K.: Projektvorschlag „Elternhaus und Schule“. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1968 (hektographiertes Manuskript).

OFFE, C.: „Bildungsökonomie und Motive der Bildungspolitik. Statt einer Rezension von F. Eddings Buch ‚Ökonomie des Bildungswesens‘“. In: Neue Kritik, 7. Jg. (1966), H. 35, S. 32–38.

OFFE, C.: „Politische Herrschaft und Klassenstrukturen. Zur Analyse spätkapitalistischer Gesellschaftssysteme“. In: KRESS, G., und SENGHAAS, D. (Hrsg.): Politikwissenschaft. Eine Einführung in ihre Probleme. Frankfurt a.M. 1969, S. 155–189.

OFFE, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen der industriellen „Leistungsgesellschaft“. Frankfurt a.M. 1970.

OFFE, C.: „Das politische Dilemma der Technokratie“. In: KOCH, C., und SENGHAAS, D. (Hrsg.): Texte zur Technokratiediskussion. Frankfurt a.M. 1970, S. 156–171.

OFFE, C.: „Klassenherrschaft und politisches System“. In: Ders.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Aufsätze zur Politischen Soziologie. Frankfurt a.M. 1972, S. 65–105.

OFFE, C.: „Spätkapitalismus – Versuch einer Begriffsbestimmung“. In: Ders.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Aufsätze zur Politischen Soziologie. Frankfurt a.M. 1972, S. 7–25.

OFFE, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Aufsätze zur Politischen Soziologie. Frankfurt a.M. 1972.

OFFE, C.: „Tauschverhältnis und politische Steuerung. Zur Aktualität des Legitimationsproblems“. In: Ders.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Aufsätze zur Politischen Soziologie. Frankfurt a.M. 1972, S. 27–63.

OFFE, C.: „The Abolition of Market Control and the Problem of Legitimacy“. In: Kapitalstate, 1. Jg. (1973), H. 1, S. 109–116.

OFFE, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. Starnberg 1973 (hektographiertes Manuskript).

OPPELT, C.: Ingenieure im Beschäftigungssystem. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1972 (hektographiertes Manuskript).

OPPELT, C., SCHRICK, G., und BREMMER, A.: Gelernte Maschinenschlosser im industriellen Produktionsprozeß. Determinanten beruflicher Autonomie an Arbeitsplätzen von Facharbeitern und Technischen Angestellten in der Westberliner Industrie. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1972 (Studien und Berichte, Bd. 25).

OSSOWSKI, S.: Die Klassenstruktur im sozialen Bewußtsein. Neuwied und Berlin 1962 (Soziologische Texte, Bd. 11).

PARSONS, T.: „Some Considerations on the Theory of Social Change“. In: Rural Sociology, Bd. 26 (1961), S. 219–239.

PARSONS, T., und SHILS, E. A.: Toward a General Theory of Action. New York 1962.

PARTEIVORSTAND DER SPD: Entwurf eines ökonomisch-politischen Orientierungsrahmens für die Jahre 1973–1985. Bonn 1972.

PICHT, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. München 1965.

PICHT, G.: „Vom Bildungsnotstand zum Notstand der Bildungspolitik“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 19. Jg. (1973), H. 5, S. 665–678.

PLANUNGSKOMMISSION LEHRERBILDUNG: „Zum Projektstudium an der Universität Bremen“. In: betrifft: erziehung, Bd. 4 (1971), H. 9, S. 24–29.

PRESS, I.: „Ambiguity and Innovation: Implications for the Genesis of the Culture Broker“. In: American Anthropologist, Bd. 7 (1969), S. 205–217.

PROSS, H., und BOETTICHER, K. W.: Manager im Kapitalismus. Frankfurt a.M. 1971.

- RASCHERT, J.: „Die Bestimmung gesellschaftlicher Zielvorstellungen für die Bildungsplanungsarbeit“. In: HESSISCHES LEHRERFORTBILDUNGSWERK (Hrsg.): Reform von Bildungsplänen. Grundlagen – Möglichkeiten. Frankfurt, Berlin und München 1969, S. 54–60.
- RATIONALISIERUNGS-KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT, RKW (Hrsg.): Wirtschaftliche und soziale Aspekte des technischen Wandels in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 1: Sieben Berichte – Kurzfassung der Ergebnisse. Frankfurt a.M. 1970.
- REHN, G.: „For Greater Flexibility of Working Life“. In: The OECD Observer, 1973, H. 62, S. 3–7.
- REUMANN, K.: „Die Industrie prüft die Geprüften. Wie in der Praxis Hochschulabsolventen ausgewählt werden“. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 255, 2. November 1972, S. 8.
- REUTER, E.: „Disziplinierung der Lehrer – Ersatz für Bildungsreform?“ In: Erziehung und Wissenschaft, 25. Jg. (1973), H. 6, S. 1 f.
- REYNOLDS, L. G.: The Structure of Labour Markets. New York 1951.
- RICHTER, I.: „Das amerikanische Community-College“. In: schulmanagement, 1973, H. 4, S. 54–57.
- RIESE, H.: „Theorie der Bildungsplanung und Struktur des Bildungswesens“. In: Konjunkturpolitik, 14. Jg. (1968), S. 261–290.
- RIESE, H.: Grundlinien einer Neustrukturierung des Bildungswesens im Bereich der tertiären Bildung. Berlin 1974 (unveröffentlichtes Manuskript).
- RODRIGUEZ, C.: „Lifelong Education“. In: UNESCO Bulletin of the International Bureau of Education, 46 Jg. (1972), H. 185, S. 43–59.
- RONGE, V., und SCHMIEG, G.: Restriktionen politischer Planung. Frankfurt a.M. 1973.
- ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart 1969 (Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4).
- SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION „KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG“: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung. Abschlußbericht. Bonn und Bielefeld 1974.
- SAUTER, E., und ZEIDLER, K.: Kontaktstudium Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (KWiS-Projekt). Arbeitsbericht 1. Nürnberg 1971.
- SCHEIN, E. H.: „How to Break in the College Graduate“. In: Harvard Business Review, Bd. 42 (1964), S. 68–76.
- SCHELISKY, H.: „Die Bedeutung des Schichtungsbegriffs für die Analyse der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft“. In: Ders.: Auf der Suche nach Wirklichkeit. Düsseldorf und Köln 1965, S. 331–335.
- SCHLAFFKE, W.: Akademisches Proletariat? Osnabrück 1972.

SCHLUCHTER, W.: „Der Elitebegriff als soziologische Kategorie“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 15. Jg. (1963), H. 2, S. 233–256.

SCHMITZ, E.: „Tendenzen der bildungsökonomischen Forschung“. In: Deutsche Universitätszeitung/Hochschuldienst, 1973, H. 14, S. 591–594.

SCOTT, W. R.: „Konflikte zwischen Spezialisten und bürokratischen Organisationen“. In: MAYNTZ, R. (Hrsg.): Bürokratische Organisation. Köln und Berlin 1968, S. 201–216.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.): Ausbildung und Praxis im periodischen Wechsel. Paris 1973.

SEWELL, W. H., und SHAH, V. P.: „Social Class, Parental Encouragement and Educational Aspirations“. In: American Journal of Sociology, Bd. 73 (1967/68), H. 5, S. 559–572.

SEWELL, W. H., HALLER, A. O., und STRAUS, M. A.: „Social Status and Educational and Occupational Aspiration“. In: American Sociological Review, Bd. 22 (1957), H. 1, S. 67–73.

SIMPFENDÖRFER, J. M.: „Methoden der Personal- und Ausbildungspolitik“. In: DEUTSCHES INSTITUT FÜR BETRIEBSWIRTSCHAFT (Hrsg.): Führungskräfte heute und morgen. Personal- und Ausbildungspolitik auf neuen Wegen. Düsseldorf und Wien 1966, S. 135–162.

SNYDER, B. R.: The Hidden Curriculum. New York 1971.

SPETHMANN, D.: Anforderungen des modernen Betriebes an die überfachliche Qualifikation des jungen Akademikers. Köln: Bildungsabteilung der Deutschen Arbeitgeberverbände 1969 (Blickpunkt Wirtschaft und Bildung, Reden – Beiträge – Informationen).

STATISTISCHES BUNDESAMT: „Die Absichten der Studienwilligen des Schuljahres 1971/72. Ergebnis der Abiturientenbefragung 1972“. In: Wirtschaft und Statistik, 24. Jg. (1972), H. 12, S. 684–688.

STATISTISCHES BUNDESAMT: Bevölkerung und Kultur. Reihe 10: Bildungswesen. IV. Sonderbeiträge aus dem Schul- und Fortbildungsbereich: Studien- und Berufswünsche (Abiturienten) 1973. Stuttgart und Mainz 1974.

STEINBACH, S.: Das Voucher-System der Ausbildungsfinanzierung. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1972 (hektographiertes Manuskript).

STONEQUIST, E. V.: The Marginal Man. New York 1937.

STRAUMANN, P. R.: „Zur Vulgarisierung der Bildungsökonomie“. In: Leviathan, 1. Jg. (1973), H. 1, S. 71–89.

SWEDISH 1968 EDUCATIONAL COMMISSION: Higher Education. Proposals by the Swedish 1968 Educational Commission (U 68). Stockholm 1973.

TEICHLER, U.: Das japanische Hochschulwesen. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1973 (hektographiertes Manuskript).

- TEICHLER, U.: Kurzstudium in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1973 (unveröffentlichtes Manuskript).
- TEICHLER, U.: Bildungsexpansion und Statusdistribution. Das Beispiel Japan. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1974 (unveröffentlichtes Manuskript).
- TEICHLER, U.: „Struktur des Hochschulwesens und ‚Bedarf‘ an sozialer Ungleichheit“. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg. (1974), H. 3, S. 197–209.
- TENBRUCK, F. H.: „Zur deutschen Rezeption der Rollentheorie“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 13. Jg. (1961), H. 1, S. 1–40.
- TENBRUCK, F. H.: „Regulative Funktionen der Wissenschaft in der pluralistischen Gesellschaft“. In: SCHOLZ, H. (Hrsg.): Die Rolle der Wissenschaft in der modernen Gesellschaft. Berlin 1969, S. 61–85.
- TREUE, W.: „Wirtschafts- und Sozialgeschichte Deutschlands im 19. Jahrhundert“. In: GEBHARDT, B. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Geschichte. Bd. 3: Von der Französischen Revolution bis zum Ersten Weltkrieg. Stuttgart 1960, S. 315–413.
- TURNER, R. H.: „Modes of Social Ascent through Education. Sponsored and Contest Mobility“. In: BENDIX, R., und LIPSET, S. M. (Hrsg.): Class, Status, and Power. Social Stratification in Comparative Perspective. London 1967, S. 449–458.
- VOLLMER, H. M., und MILLS, D. L. (Hrsg.): Professionalization. Englewood Cliffs, N.J., 1966.
- WARDWELL, W. I.: „A Marginal Professional Role: The Chiropractor“. In: Social Forces, Bd. 30 (1951/52), S. 339–348.
- WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Studienausgabe, 1. Halbband, Köln und Berlin 1964.
- WEINGART, P.: Die amerikanische Wissenschaftslobby. Gütersloh 1970.
- WEINGART, P.: Verwissenschaftlichung und Reflexivität der Praxis als Strukturprinzipien von Lernprozessen. Zur Begründung der Notwendigkeit von Weiterbildung. Bielefeld 1974 (Entwurf eines Gutachtens für den Deutschen Bildungsrat; hektographiertes Manuskript).
- WEINSTOCK, S. A.: „Role Elements: A Link between Acculturation and Occupational Status“. In: British Journal of Sociology, Bd. 14 (1963), S. 144–149.
- WEIZSÄCKER, C. C. von: „Lenkungsprobleme der Hochschulpolitik“. In: ARNDT, H., und SWATEK, D. (Hrsg.): Grundfragen der Infrastrukturplanung für wachsende Wirtschaften. Berlin 1971 (Schriften des Vereins für Socialpolitik, N.F., Bd. 58), S. 535–573.
- WEIZSÄCKER, E. von, u.a.: Baukasten gegen Systemzwänge. Der Weizsäcker-Hochschulplan. München 1970.
- WHYTE, W. F.: Men at Work. Homewood, Ill., 1961.

WIDMAIER, H. P.: „Studienwahl versus Bedarf im Hochschulbereich“. In: ARNDT, H., und SWATEK, D. (Hrsg.): Grundfragen der Infrastrukturplanung für wachsende Wirtschaften. Berlin 1971 (Schriften des Vereins für Socialpolitik, N.F., Bd. 58), S. 503–519.

WINTERHAGER, W. D.: Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung. Stuttgart 1969 (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung).

WISSENSCHAFTSRAT (Hrsg.): Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. 3 Bde., Bonn 1970.

WISSENSCHAFTSRAT (Hrsg.): „Kein unbegrenzter Ausbau der Hochschulen“. In: Akademischer Dienst, 15. Jg. (1973), H. 21, S. 242–244.

ZAPF, W.: Wandlungen der deutschen Elite. Ein Zirkulationsmodell deutscher Führungsgruppen 1919–1961. München 1965.

ZEIDLER, K.: Rollenanalyse von Führungskräften der Wirtschaft. Eine empirische Untersuchung über die Erwartungen an die Merkmale und an das Verhalten von kaufmännischen Führungskräften der Wirtschaft. Erlangen – Nürnberg: Diss. rer.pol. 1971.

**In der Reihe STUDIEN UND BERICHTE
des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung
sind bisher erschienen**

- | | | | |
|-----|--|----|--|
| 1 | Marianne von Rundstedt (vergriffen)
Die Studienförderung in Frankreich in den Jahren 1950–1962.
108 S. Erschienen 1965. | 11 | Werner Kalb (vergriffen)
Stiftungen und Bildungswesen in den USA.
246 S. Erschienen 1968. |
| 2 | Fritz Joachim Weiß (vergriffen)
Entwicklungen im Besuch berufsbildender Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland 1957 bis 1963.
108 S. Erschienen 1965. | 12 | Wolfgang Edelstein, Fritz Sang und Werner Stegelmann
Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse der Gymnasien in der BRD (Teil I).
Eine empirische Untersuchung.
319 S. Erschienen 1968. DM 10,--
ISBN 3-87985-004-6 |
| 3 | Lothar Krappmann (vergriffen)
Die Zusammensetzung des Lehrkörpers an den Pädagogischen Hochschulen und entsprechenden Einrichtungen.
Wintersemester 1964/65.
155 S. Erschienen 1966. | 13 | Klaus Huhse
Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung.
Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England.
227 S. Erschienen 1968. DM 10,--
ISBN 3-87985-005-4 |
| 4 | Klaus Herzog (vergriffen)
Das Arbeiten mit Kostenlimits im englischen Schulbau. Ministry of Education, London.
Kostenstudie.
191 S. Erschienen 1965. | 14 | Willi Voelmy
Systematische Inhaltsanalysen von Quellentexten zum Polytechnischen Unterricht in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR 1959 bis 1966.
139 S. Erschienen 1968. DM 10,--
ISBN 3-87985-006-2 |
| 5 | Marianne von Rundstedt (vergriffen)
Die Studienförderung in Belgien 1950 bis 1963.
115 S. Erschienen 1966. | 15 | Hedwig Rudolph
Finanzierungsaspekte der Bildungsplanung dargestellt am Beispiel des Schulsystems in Bayern.
146 S. Erschienen 1969. DM 10,--
ISBN 3-87985-007-0 |
| 6 | Gerhard Kath, Christoph Oehler und Roland Reichwein (vergriffen)
Studienweg und Studienerfolg.
Eine Untersuchung über Verlauf und Dauer des Studiums von 2.000 Studienanfängern des Sommersemesters 1957 in Berlin, Bonn, Frankfurt/Main und Mannheim.
Mit einem Vorwort von Dietrich Goldschmidt.
228 S. Erschienen 1966. | 16 | Franz Scherer (vergriffen)
Ökonomische Beiträge zur wissenschaftlichen Begründung der Bildungspolitik.
193 S. Erschienen 1969. |
| 7 | Wolfgang Lempert (vergriffen)
Die Konzentration der Lehrlinge auf Lehrberufe in der Bundesrepublik Deutschland, in der Schweiz und in Frankreich 1950 bis 1963.
Eine statistische Untersuchung.
98 S. Erschienen 1966. | 17 | Klaus Hüfner
Traditionelle Bildungsökonomie und systemorientierte Bildungsplanung.
201 S. Erschienen 1969. DM 10,--
ISBN 3-87985-008-9 |
| 8 | Rosemarie Nave-Herz (vergriffen)
Vorbereitung des Unterrichts in Europa und Nordamerika – eine Übersicht.
Eingeleitet von Wolfgang Lempert.
152 S. Erschienen 1966. | 18 | Ulrich Oevermann (vergriffen; Neuauflage Edition Suhrkamp)
Sprache und soziale Herkunft.
Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg.
327 S. Erschienen 1970. |
| 9 A | Klaus Hüfner
Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung.
Hochschulökonomie und Bildungsplanung.
Zweite erweiterte Auflage, 179 S. Erschienen 1968.
DM 10,--
ISBN 3-87985-001-1 | 19 | Wolfgang Berger
Zur Theorie der Bildungsnachfrage.
Ein Beitrag zur Identifizierung der Determinanten privater Nachfrage nach formaler Bildung.
162 S. Erschienen 1969. DM 10,--
ISBN 3-87985-009-7 |
| 9 B | Susanne Kleemann
Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung.
Sozialisationsprozesse und Einstellungsveränderungen in der Hochschule am Beispiel USA.
178 S. Erschienen 1969. DM 10,--
ISBN 3-87985-002-X | 20 | Adolf Kell
Die Vorstellungen der Verbände zur Berufsausbildung (2 Bände).
616 S. insgesamt. Erschienen 1970. DM 20,--
ISBN 3-87985-010-0 |
| 10 | Klaus Herzog und Guy Oddie (OECD)
Technologische oder ökonomische Lösung des Schulbauproblems.
Wirtschaftlichkeit im Schulbau.
307 S. Erschienen 1968. DM 10,--
ISBN 3-87985-003-8 | 21 | Frank Händle
Management in Forschung und Entwicklung.
Bibliographische Materialien mit einer Einführung.
167 S. Erschienen 1971. DM 10,--
ISBN 3-87985-011-9 |
| | | 22 | Peter Müller
Dokumentation zur Lehrerbildung (2 Bände).
550 S. insgesamt. Erschienen 1971. |

- 23 Wolfgang Armbruster
Arbeitskräftebedarfsprognosen als Grundlage der Bildungsplanung.
Eine kritische Analyse.
210 S. Erschienen 1971. DM 10,-
ISBN 3-87985-012-7
- 24 Hartmut J. Zeiher
Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse des Gymnasiums in der BRD (Teil II).
Deutschunterricht.
261 S. Erschienen 1972. DM 10,-
ISBN 3-87985-013-5
- 25 Claus Oppelt, Gerd Schrick und Armin Bremmer
Gelernte Maschinenschlosser im industriellen Produktionsprozeß.
Determinanten beruflicher Autonomie an Arbeitsplätzen von Facharbeitern und Technischen Angestellten in der Westberliner Industrie.
184 S. Erschienen 1972. DM 10,-
ISBN 3-87985-014-3
- 26 Annegret Harnischfeger
Die Veränderung politischer Einstellungen durch Unterricht.
Ein Experiment zur Beeinflussung der Nationbezogenheit.
268 S. Erschienen 1972. DM 10,-
ISBN 3-87985-015-1
- 27 Enno Schmitz
Das Problem der Ausbildungsfinanzierung in der neoklassischen Bildungsökonomie.
127 S. Erschienen 1973. DM 10,-
ISBN 3-87985-016-X
- 28 Doris Elbers
Curriculumreformen in den USA – Anspruch und Wirklichkeit.
Ein Beitrag zur curriculumtheoretischen Diskussion einschließlich einer Dokumentation amerikanischer Forschungsprojekte.
205 S. Erschienen 1973. DM 10,-
ISBN 3-87985-017-8
- 29 Peter Matthias
Determinanten des beruflichen Einsatzes hochqualifizierter Arbeitskräfte.
Zur Berufssituation von Diplom-Kaufleuten.
205 S. Erschienen 1973. DM 10,-
ISBN 3-87985-018-6
- 30 Jens Naumann
Medien-Märkte und Curriculumrevision in der BRD.
Eine bildungsökonomische Studie zu den Entstehungsbedingungen und Verbreitungsmechanismen von Lernmitteln und Unterrichtstechnologien.
179 S. Erschienen 1974. DM 10,-
ISBN 3-87985-020-8
- 31 Gisela Klann
Aspekte und Probleme der linguistischen Analyse schichtenspezifischen Sprachgebrauchs.
304 S. Erschienen 1975. DM 15,-
ISBN 3-87985-019-4
- 32 Dirk Hartung und Reinhard Nuthmann
Status- und Rekrutierungsprobleme als Folgen der Expansion des Bildungssystems.
184 S. Erschienen 1975. DM 10,-
ISBN 3-87985-021-6
- 33 Helmut Köhler
Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland.
Eine kritische Analyse statistischer Daten über das Lehrpersonal an allgemeinbildenden Schulen.
(Arbeitstitel)
In Herstellung.
ISBN 3-87985-022-4

Außerhalb der Schriftenreihe STUDIEN UND BERICHTE

OECD-Seminarbericht
Internationales Seminar über Bildungsplanung.
Berlin, 19. bis 28. Oktober 1966.
Referate und Diskussionen.
317 S. Erschienen 1967. DM 10,-
ISBN 3-87985-000-3

In der Buchreihe VERÖFFENTLICHUNGEN DES MAX-PLANCK-INSTITUTS FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (früher: Texte und Dokumente zur Bildungsforschung) (Verlag Ernst Klett, Stuttgart; über den Buchhandel zu beziehen)

Günter Palm
Die Kaufkraft der Bildungsausgaben.
Ein Beitrag zur Analyse der öffentlichen Ausgaben für Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1950 bis 1962.
183 S. Erschienen 1966. Kartoniert DM 26,-, Linson DM 32,-

Torsten Husén und Gunnar Boalt
Bildungsforschung und Schulreform in Schweden.
254 S. Erschienen 1968. Kartoniert DM 28,-, Linson DM 26,50

James B. Conant
Bildungspolitik im föderalistischen Staat – Beispiel USA.
130 S. Erschienen 1968. Kartoniert DM 18,-, Linson DM 22,-

Henry Chauncey und John E. Dobbin
Der Test im modernen Bildungswesen.
176 S. Erschienen 1968. Kartoniert DM 14,80, Linson DM 16,50

Michael Jenne, Marlis Krüger und Urs Müller-Plantenberg
Student im Studium.
Untersuchungen über Germanistik, Klassische Philologie und Physik an drei Universitäten.
Mit einer Einführung von Dietrich Goldschmidt.
464 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 12,-, Linson DM 19,50

Ulrich K. Preuß
Zum staatsrechtlichen Begriff des Öffentlichen untersucht am Beispiel des verfassungsrechtlichen Status kultureller Organisationen.
229 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 22,-, Linson DM 26,50

Ingo Richter
Die Rechtsprechung zur Berufsausbildung.
Analyse und Entscheidungssammlung.
623 S. Erschienen 1969. Linson DM 39,50

Klaus Hüfner und Jens Naumann (Hrsg.)
Bildungsökonomie – Eine Zwischenbilanz.
Economics of Education in Transition.
Friedrich Edding zum 60. Geburtstag.
275 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 20,-

Helge Lenné †
Analyse der Mathematikdidaktik in Deutschland.
Aus dem Nachlaß hrsg. von Walter Jung in Verbindung mit der Arbeitsgruppe für Curriculum-Studien.
446 S. Erschienen 1969. Linson DM 39,-

Wolfgang Dietrich Winterhager
Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung.
161 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 18,-

Philip H. Coombs
Die Weltbildungskrise.
248 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 29,-

- Klaus Hüfner (Hrsg.)
Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum.
Ausgewählte Beiträge zur Bildungsökonomie.
356 S. Erschienen 1970. Kartonierte DM 27,50
- Jens Naumann (Hrsg.)
Forschungsökonomie und Forschungspolitik.
Ausgewählte amerikanische Beiträge.
482 S. Erschienen 1970. Kartonierte DM 38,50
- Matthias Wentzel
Autonomes Berufsausbildungsrecht und Grundgesetz.
Zur Rechtsetzung der Industrie- und Handelskammern und
Handwerksorganisationen in der Bundesrepublik.
229 S. Erschienen 1970. Kartonierte DM 28,-
- Dieter Berstecher
Zur Theorie und Technik des internationalen Vergleichs.
Das Beispiel der Bildungsforschung.
123 S. Erschienen 1970. Kartonierte DM 19,50
- Bernhard Dieckmann
Zur Strategie des systematischen internationalen Vergleichs.
Probleme der Datenbasis und der Entwicklungsbegriffe.
188 S. Erschienen 1970. Kartonierte DM 24,-
- Dirk Hartung, Reinhard Nuthmann und Wolfgang Dietrich
Winterhager
Politologen im Beruf.
Zur Aufnahme und Durchsetzung neuer Qualifikationen im
Beschäftigungssystem.
250 S. Erschienen 1970. Kartonierte DM 19,-
- Saul B. Robinsohn u.a.
Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß.
Ein interkultureller Vergleich.
Bd. I: Bundesrepublik, DDR, UdSSR.
602 S. insgesamt. Erschienen 1970. Linson DM 54,-
(Einzelausgaben der Länderberichte:
Caspar Kuhlmann: Schulreform und Gesellschaft in der Bun-
desrepublik Deutschland 1946-1966.
Kartonierte DM 18,-;
Klaus-Dieter Mende: Schulreform und Gesellschaft in der
Deutschen Demokratischen Republik 1945-1965.
Kartonierte DM 18,-;
Detlef Glowka: Schulreform und Gesellschaft in der Sowjet-
union 1958-1968.
Kartonierte DM 18,-)
- Saul B. Robinsohn u.a.
Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß.
Ein interkultureller Vergleich.
Bd. II: England und Wales, Frankreich, Österreich, Schwe-
den.
595 S. Erschienen 1975. Linson DM 58,-
- Klaus Hüfner und Jens Naumann (Hrsg.)
Bildungsplanung: Ansätze, Modelle, Probleme.
Ausgewählte Beiträge.
362 S. Erschienen 1971. Kartonierte DM 32,-
- Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron
Die Illusion der Chancengleichheit.
Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Bei-
spiel Frankreichs.
302 S. Erschienen 1971. Kartonierte DM 38,50
- Lothar Krappmann
Soziologische Dimensionen der Identität.
Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktions-
prozessen.
231 S. Erschienen 1971. Kartonierte DM 26,50
- Wolfgang Karcher
Studenten an privaten Hochschulen.
Zum Verfassungsrecht der USA.
240 S. Erschienen 1971. Kartonierte DM 29,-
- Marianne von Rundstedt
Studienförderung.
Ein Vergleich der Förderungssysteme und Leistungen in der
Bundesrepublik Deutschland, Belgien, Frankreich, England
und Wales und in den Niederlanden.
189 S. Erschienen 1971. Kartonierte DM 29,-
- Helga Zeiher
Gymnasiallehrer und Reformen.
Eine empirische Untersuchung über Einstellungen zu Schule
und Unterricht.
279 S. Erschienen 1973. Kartonierte DM 22,-
- Ingo Richter
Bildungsverfassungsrecht.
Studien zum Verfassungswandel im Bildungswesen.
365 S. Erschienen 1973. Kartonierte DM 28,-
- Peter Damerow, Ursula Elwitz, Christine Keitel und Jürgen
Zimmer
Elementarmathematik: Lernen für die Praxis?
Ein exemplarischer Versuch zur Bestimmung fachüberschrei-
tender Curriculumziele.
182 und 47 S. Erschienen 1974. Kartonierte DM 25,-
- Wolfgang Lempert und Wilke Thomssen
Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein.
Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstel-
lungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerk-
male ehemaliger Industrielehrlinge (Bd. I).
521 S. Erschienen 1974. Kartonierte DM 22,50
- Detlef Oesterreich
Autoritarismus und Autonomie.
Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstel-
lungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerk-
male ehemaliger Industrielehrlinge (Bd. II).
248 S. Erschienen 1974. Kartonierte DM 17,50
- Jürgen Raschert
Gesamtschule: ein gesellschaftliches Experiment.
Möglichkeiten einer rationalen Begründung bildungspoliti-
scher Entscheidungen durch Schulversuche.
217 S. Erschienen 1974. Kartonierte ca. DM 20,-