

Bildungssystem und die Zukunft der Industriearbeit

Lutz, Burkart

Veröffentlichungsversion / Published Version

Arbeitspapier / working paper

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e.V. - ISF München

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Lutz, B. (1988). *Bildungssystem und die Zukunft der Industriearbeit*. (Arbeitspapier / SFB 333 der Universität München, 4). München: Universität München, SFB 333 Entwicklungsperspektiven von Arbeit. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-100636>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Burkart Lutz

**BILDUNGSSYSTEM UND DIE ZUKUNFT
VON INDUSTRIEARBEIT**

INSTITUT FÜR SOZIALWISSEN-
SCHAFTLICHE FORSCHUNG E. V.
3 MÜNCHEN 40
JAKOB-KLAR-STR. 9

9202

**Sonderforschungsbereich 333 der Universität München
Arbeitspapier 4, München 1988**

München 1988

Herausgeber: Sonderforschungsbereich 333 der Universität München

Die Arbeit entstand im Rahmen des Teilprojekts B 2: Neue Techniken, betriebliche Arbeitsteilung und Arbeitskräftestrukturen.

Der erste Beitrag erschien bereits in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 2, 1986

Der zweite Beitrag erschien in: Venanz Schubert (Hrsg.), Der Mensch und seine Arbeit. St. Ottilien 1986.

V o r w o r t

Mit dieser Reihe von Arbeitspapieren möchte der Sonderforschungsbereich 333 verschiedene Forschungsergebnisse schnell und gezielt der interessierten Fachöffentlichkeit zugänglich machen. Es handelt sich zum einen um noch unveröffentlichte Arbeiten, zum anderen um bereits erschienene Beiträge, die jedoch nicht in den wichtigsten soziologischen Fachzeitschriften publiziert worden sind. Die beigefügte Publikationsliste soll darüber hinaus einen Überblick über alle im Sonderforschungsbereich entstandenen Arbeiten geben.

Für den Inhalt der einzelnen Beiträge sind die jeweiligen Verfasser(innen) verantwortlich.

Prof. Dr. Rolf Ziegler
Sprecher des Sonderforschungsbereichs 333

Vorbemerkung

Das Forschungsprogramm des Teilprojekts B 2 ("Neue Techniken, betriebliche Arbeitsteilung und Arbeitskräftestrukturen") definiert als eine wichtige Forschungsperspektive die Untersuchung des Zusammenhangs von betrieblicher Arbeitsteilung und Sozialstruktur: "Tiefgreifende Veränderungen in Arbeitsteilung und Arbeitskräftestruktur vieler Betriebe werden", so lautet eine für diese Forschungsperspektive zentrale Arbeitshypothese, "nicht in erster Linie, wenn überhaupt, durch die Verfügbarkeit einer neuen Technologie und auf sie gründender neuer technischer Problemlösungen ... ausgelöst; ihre Ursachen müssen vielmehr in sozialstrukturellen Entwicklungen gesucht werden, die neue Voraussetzungen für die betriebliche Nutzung von Arbeitskraft entstehen lassen" (Finanzierungsantrag 1986/88, S. 419).

In diesem Arbeitspapier werden zwei Beiträge zur Begründung und Ausarbeitung dieser Hypothese zusammengefaßt, die bereits - allerdings an einer für die meisten an der Arbeit des Sonderforschungsbereichs 333 interessierten Leser eher entlegenen Stelle - veröffentlicht werden. Der eine Beitrag, der eine sehr weitgehende historische These in recht vorläufiger Weise skizziert, entstand im Rahmen einer Ringvorlesung der Universität München; der zweite Beitrag, der spezialisierter und analytisch anspruchsvoller ist, wurde als Zeitschriftenaufsatz geschrieben und publiziert. Ein dritter gleichfalls schon veröffentlichter Text gehört in den gleichen Zusammenhang, wurde jedoch nicht mehr abgedruckt, da er an genügend sichtbarer Stelle erschien: *Lutz, Burkart: Die Bauern und die Industrialisierung - Ein Beitrag zur Erklärung von Diskontinuität der Entwicklung industriell-kapitalistischer Gesellschaften. In: J. Berger (Hrsg.): Die Moderne - Kontinuitäten und Zäsuren, Soziale Welt, Sonderband 4, Göttingen 1986.*

Inhalt

Bildung im Dilemma von Leistungselite und Chancengleichheit. Notizen zur Geschichte des französischen Bildungssystems

I.	Prolog	7
II.	1800 - 1880: Der Triumphzug des Gymnasiums als Eliteschule der Nation	10
III.	1880-1939: Aufstieg und Niedergang der republikanischen Volksschule	17
IV.	Ausblick auf die Nachkriegszeit: Expansion weiterführender Bildung und Probleme ihrer Steuerung	23
	Anmerkung	26

Das Ende der industriellen Lohnarbeit

	Vorbemerkung: Von was die Rede sein wird und von was nicht	27
1.	Industrielle Lohnarbeit als gesellschaftliches Paradox	29
2.	Die Ungleichheitsstruktur industrieller Lohnarbeit als Produkt der Geschichte	35
3.	Das Ende des traditionellen Sektors nach dem 2. Weltkrieg	41
4.	Wie kann es weitergehen?	44

Bildung im Dilemma von Leistungselite und Chancengleichheit. Notizen zur Geschichte des französischen Bildungssystems

*Education between elite and equal opportunity.
The history of the french educational system*

Die Geschichte des französischen Bildungssystems seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts wird, so die zentrale These des Aufsatzes, von den beiden Prinzipien der Elitenbildung und der Chancengleichheit beherrscht, die in einem letztendlich unaufhebbaaren Widerspruch zueinander stehen. Jede der drei Perioden seiner Entwicklung ist durch ein je spezifisches Verhältnis dieser beiden Prinzipien zueinander geprägt: Der Triumphzug des Gymnasiums zwischen 1800 und 1880 stand ganz im Zeichen von der Elitenbildung durch Erziehung; der Aufstieg der republikanischen Volksschule zwischen 1880 und dem Zweiten Weltkrieg bezog seinen wesentlichen Impuls aus dem sozialen Druck auf mehr Chancengleichheit; die massive Bildungsexpansion, die nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzte, ist als Ausdruck des immer wieder scheiternden Versuchs zu verstehen, durch „Flucht nach vorne“ diese beiden Prinzipien miteinander in Einklang zu bringen.

As of the 19th century the history of the French educational system is dominated by two principles which stand in an inescapable opposition to each other: formation of elites and equality of opportunity. Over the period from 1800 to the present day three phases may be distinguished in which the two principles have been tied together in a particular relationship: The triumphal progress of the secondary school („lycée“) between 1800 and 1880 was entirely geared towards elite formation through education; the rise of the republican elementary school between 1880 and World War II emanated from social pressure towards greater equality of educational opportunity; finally, the massive expansion of education after World War II may be seen as a reflection of repeatedly failing attempts to harmonize the two principles by „seeking refuge in attack“.

I. Prolog

Die Geschichte des modernen Bildungswesens beginnt in Frankreich, wie so vieles andere, mit der Revolution von 1789.

In den ersten Jahren der Revolution wurden praktisch alle Bildungseinrichtungen des Ancien Regimes zerschlagen und deren – überwiegend kirchliches – Personal vertrieben und verfolgt. Die sehr großzügigen und kühnen bildungspolitischen Proklamationen, Pläne und Maßnahmen, mit denen die junge Republik das so entstandene Vakuum füllen wollte, orientierten sich an zwei Grundprinzipien: dem Prinzip – demokratischer – Gleichheit der Bildungschancen und dem Prinzip – republikanisch-bürgerlicher – Elitenbildung durch Leistung. Beide Prinzipien haben mit dem besonderen Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeit und Widersprüch-

lichkeit, das zwischen ihnen besteht, die seitherige Entwicklung des Bildungssystems in Frankreich (wie auch in den meisten anderen Industrienationen) stark geprägt.

Aus verständlichen Gründen, mußte doch sehr schnell eine der republikanischen Sache treu ergebene und hochkompetente neue Führungsschicht herangezogen werden, stand dabei den revolutionären Politikern das Prinzip der Elitenbildung näher als das Prinzip der Chancengleichheit: Die großen Entwürfe eines einheitlichen und öffentlichen Systems von unentgeltlichen Pflichtschulen und von Gymnasien, die auch den Besten des Volkes offenstehen, scheiterten ausnahmslos an finanziellen und personellen Schwierigkeiten wie am weitverbreiteten Widerstand der Bevölkerung. Hingegen rief die Republik auf dem Höhepunkt der von Revolution, Bürgerkrieg und Krieg verursachten Wirren ein System von, wie man heute sagen würde, „Elitehochschulen“ ins Leben, das zumindest in wichtigen Teilen bis heute überdauerte und mit dem wesentliche, auch heute noch geltende Strukturmuster des öffentlichen Bildungssystems festgeschrieben wurden.

Kernstück dieses Systems war die „Ecole polytechnique“, die im Jahre II der Republik (1793) im Gefolge der alten königlichen Militärakademie errichtet wurde. Sie vermittelte in drei Jahren eine Art anspruchsvolles mathematisch-naturwissenschaftliches Grundstudium und war gleichzeitig – mit zum Teil reduzierter Zahl von Studienjahren – als Vorbereitung für den Besuch einer Reihe von spezialisierten Schulen für bestimmte Sparten militärischer oder ziviler Technik (vor allem: Artillerie, Pionierwesen und Festungsbau auf der einen Seite, Vermessungstechnik, Straßen- und Brückenbau und Bergbau auf der anderen Seite) und als Ausbildungsstätte für die allgemeine Offizierslaufbahn konzipiert (weshalb die Ecole polytechnique, deren Besuch auch heute mit großer Sicherheit in herausgehobene Positionen im öffentlichen Dienst oder in der Privatwirtschaft führt, bis heute nicht dem Bildungsministerium, sondern dem Verteidigungsministerium untersteht, da ihre Schüler, die „Polytechniciens“ – und neuerdings auch „Polytechniciennes“ –, als Offiziersanwärter Armeeangehörige sind).

Innere Ordnung und Funktionsbestimmung der Schule, die durch eine Reihe von Gesetzen detailliert festgelegt und immer wieder neuen Erfahrungen und Erfordernissen angepaßt wurden, begründeten von Anfang an eine hohe Attraktivität der Schule:

Die 360 zugelassenen Schüler (die sich nicht gleichmäßig auf die drei Studienjahre verteilen, da nicht wenige schon nach ein oder zwei Jahren auf Spezialschulen übertraten oder vorzeitig in eine militärische oder zivile Laufbahn übernommen wurden, wenn irgendwo die Personalknappheit besonders groß war) wurden von den besten Gelehrten des Landes unterrichtet; sie waren vom ersten Schultag an staatliche Bedienstete und mit einem Sold von jährlich 1.200 Gulden gut gestellt (zumal sie in der Schule lebten); wer die angebotenen Lernmöglichkeiten nicht wahrnahm, mußte als einzige Sanktion damit rechnen, daß er nach vier Jahren gebeten wurde, die Schule zu verlassen; und wer sich nur etwas Mühe gab, konnte mit Karrierechancen rechnen, wie sie bislang ausschließlich Angehörigen des Hochadels offenstanden.

Im Verständnis ihrer Gründer konnte die so konzipierte Elitenbildung nicht ohne Gleichheit der Bildungschancen funktionieren: Die neue republikanische Elite mußte ihre Legitimität gegenüber dem durch die Revolution gestürzten Adel auf ihre überlegene Leistung gründen; zu ihr durfte demzufolge nur Zugang finden, wer sich in einer über alle Zweifel erhabenen, wissenschaftlich objektivierten Leistungsauslese bewährt hatte; und diese Auslese war naturgemäß um so effizienter und um so glaubwürdiger, je offener der Leistungswettbewerb angelegt war und je mehr junge Menschen um die Studienplätze konkurrierten.

Wie konnte dies in einer Nation organisiert werden, die rund eine halbe Million Quadratkilometer bedeckte, die weder Bahn noch Telegraph kannte und in der Menschen und Sachen nicht schneller reisen konnten als mit Pferden von einem Postrelais zum anderen?

Die Zulassung zur Ecole polytechnique war gesetzlich genau geregelt: Jährlich wurde in ganz Frankreich ein Prüfungstermin ausgeschrieben, zu dem sich alle 15- bis 20jährigen Jünglinge ohne Ansehen ihrer Herkunft und Vorbildung an einem der zwei oder drei Dutzend Prüfungsorte einfinden konnten, die so ausgesucht waren, daß (unter Berücksichtigung der Topographie, der Verkehrsverhältnisse und zumindest anfangs sicherlich auch der militärischen Lage) von jeder Stelle des Landes aus wenigstens einer von ihnen ohne übermäßige Mühe und Kosten erreichbar war; hier hatte ihnen die Gemeindeverwaltung während der Dauer der Prüfung Kost und Unterkunft zu gewähren; hier wurden sie dann von einem hierzu bestellten und in aller Regel aus Paris entsandten Gelehrten einzeln auf ihre mathematischen und naturwissenschaftlichen Kenntnisse geprüft; über jede einzelne Prüfung wurde ein Protokoll angefertigt und nach Paris gesandt; anhand dieser aus dem ganzen Land gesammelten Protokolle stellte in Paris eine Jury aus hervorragenden Gelehrten eine nationale Rangreihe der Prüfungsleistungen – den „Ordre de Mérite“ – auf; aus dieser Rangreihe wurden – mit dem Besten beginnend – so viele Kandidaten in die Schule aufgenommen, wie Plätze verfügbar waren.

„Die Republik hat alles für Euch getan“, rief der zuständige Minister einem der ersten Studienjahrgänge auf der feierlichen Eröffnungsveranstaltung des Schuljahres zu: „Deshalb müßt auch Ihr alles für die Republik tun, denn dies, junge Bürger, ist die Logik der Dankbarkeit . . . Wenn jemand von Euch es früher gewagt hätte, am Tor der königlichen Militärakademie anzuklopfen, hätte er erlebt, daß sein Geist daran gemessen wird, wieviel sein Stammbaum wert ist; Ihr hättet nachweisen müssen, wie blau Euer Blut ist, und nicht, wie hoch Eure Begabung . . . Die Republik hat diese lächerlichen Unterschiede ein für allemal abgeschafft. Mit dem unbestechlichen Metermaß in der Hand bedenkt und verteilt sie, was jeder verdient; ihre Gunst erweist sie ohne Ansehen der Person: ihre Gerechtigkeit ist so groß wie ihre Macht; und vor der Republik sind alle auserwählt, denn alle sind berufen.“

Status und Organisation der Schule, Auswahl- und Zulassungsverfahren der Schüler und das Verständnis ihrer Gründer, wie es sich in den eben skizzierten Ministerworten niederschlägt, bezeichnen nahezu alle Themen, die von nun an die Entwicklung des französischen Bildungssystems bestimmen werden: Schulfragen als Kristallisationspunkte politischer Grundsatzkonflikte, die enge „meritokratische“ Verkopplung von schulischen Leistungen und Karrieren im Staatsdienst, die Schlüsselstellung des Konkurses mit seiner individuellen Konkurrenz um Rangplätze als Prüfungsform und Auslesemodus, vor allem aber der Anspruch, über ein hochselektives Bildungssystem Chancengleichheit und Privilegienzuweisung widerspruchsfrei miteinander verbinden zu können.

Die These, daß eben dies nicht auf Dauer gelingen kann, daß vielmehr Elitenbildung und Chancengleichheit in einem letztlich unaufhebbaaren und immer nur vorübergehend durch Expansionsschübe des Bildungssystems beherrschbaren Widerspruch zueinander stehen, liefert, so sei behauptet und nunmehr zu demonstrieren versucht, einen vorzüglichen Schlüssel, um die Entwicklung des französischen Bildungssystems vom Beginn der Moderne bis heute (ebenso wie zentrale Strukturprobleme des gegenwärtigen Bildungssystems) zu erklären.

Diese Entwicklung vollzog sich in drei klar voneinander geschiedenen und aufs engste mit der politischen Geschichte des Landes verknüpften Perioden:

Eine erste Periode beginnt mit der Schaffung eines modernen, bürokratisch-zentralistischen Staates im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert und reicht bis in die Jahre nach dem verlorenen Krieg von 1870/71. In ihr vollzieht sich der Triumphzug des Gymnasiums als zentrale Bildungsstätte und Reproduktionsinstanz der „gehobenen Stände“ und als beherrschende Einrichtung des gesamten Bildungswesens. Leitmotiv dieser Periode ist die elitenkonstituierende Funktion von Bildung.

Eine zweite Periode deckt sich weitgehend mit der Zeit der Dritten Republik, beginnt also mit deren Stabilisierung um 1880 und endet mit dem Zweiten Weltkrieg. Wenngleich in dieser Periode auch wesentliche Teile eines modernen Hochschulsystems entstanden, steht sie doch eindeutig unter dem Zeichen der republikanischen Volksschule, ihres Erstarkens und der von ihr selbst hervorgebrachten Widersprüche, an denen schließlich der sie tragende Elan zerbrechen wird. Leitmotiv dieser Periode ist das Streben nach mehr Gleichheit der Bildungschancen.

Eine dritte Periode, die sich in Umrissen bereits in den letzten Jahren vor dem Zweiten Weltkrieg abzeichnete, deren eigentlicher Beginn jedoch in die unmittelbare Nachkriegszeit fällt, ist durch drei in vielfältiger Weise sich kombinierende Tendenzen der Expansion, der Vereinheitlichung und der Differenzierung geprägt, unter deren Wirkung innerhalb von wenig mehr als zwei Jahrzehnten ein umfassendes und weitgehend geschlossenes, vertikal und horizontal vielfältig gegliedertes Bildungssystem entsteht, das für große und immer noch wachsende Anteile eines Geburtsjahrgangs den gesamten Lebensabschnitt von der frühen Kindheit bis in das beginnende Erwachsenenalter beherrscht. Das Leitmotiv dieser Periode wird geliefert von dem immer deutlicher aufbrechenden Widerspruch zwischen Elitenbildung und Chancengleichheit und von den immer neuen und immer wieder gescheiterten Versuchen, ihn zu beherrschen.¹

II. 1800–1880: Der Triumphzug des Gymnasiums als Eliteschule der Nation

1. Die Gründung des 1. Kaiserreiches

Als sich Napoleon Bonaparte – zunächst als Konsul, dann als Kaiser – anschickte, die von der Revolution begonnene Modernisierung der Nation mit großem Nachdruck weiterzutreiben, gleichzeitig aber die von der Revolution (direkt oder indirekt) verursachte Unordnung und Unsicherheit durch die Etablierung einer star-

ken, zentralistisch-legalistischen Staatsgewalt zu beenden, fand er ein Bildungswesen vor, das insgesamt durch ein beträchtliches Maß an Anarchie auf offenkundig niedrigem (und vermutlich gegenüber der vorrevolutionären Zeit noch gesunkenem) Effizienzniveau geprägt war: Die Gründung und Unterhaltung von Volksschulen und Gymnasien blieb fast ausnahmslos der Gewerbefreiheit, privater Wohltätigkeit oder der Initiative von Gemeindeverwaltungen überlassen. Nach der Vertreibung des kirchlichen Lehrpersonals gab es kaum irgendwo qualifizierte und erfahrene Lehrer. Die regionalen und sozialen Unterschiede im Bildungsniveau waren extrem groß.

Zwar war hiervon die Volksschule ganz besonders betroffen, auf die weiter unten noch einzugehen sein wird. Doch lag auch die Schülerzahl an den höheren Schulen, die um 1810 rund 50–60.000 betrug, deutlich unter dem Stand unmittelbar vor der Revolution. Die Zahl der Lateinschüler und Gymnasiasten, die sich etwa zu gleichen Teilen auf private und kommunale Anstalten verteilten, entsprach etwa 1,5% aller französischen Jungen im Alter von 8 bis 18 Jahren. Da – außer von Gemeindeverwaltungen – keinerlei öffentliche Schulaufsicht ausgeübt wurde und nirgendwo Volksschul- oder Gymnasiallehrer ausgebildet wurden, entsprach der institutionellen Zersplitterung auch weitgehende Zufälligkeit und Beliebigkeit in Unterrichtsstoff und Unterrichtsmethode, sofern diese sich nicht mehr oder minder offen an die Tradition der kirchlichen Schulen im Ancien Régime anlehnten.

Auch die Universitäten waren in der Revolution weitgehend zusammengebrochen. Abgesehen von den großen und prestigereichen Akademien überlebten von den universitären Einrichtungen nur wenige Hochschulen für Medizin, Pharmazie und Recht, deren gesetzliche Grundlage nicht bildungs-, sondern gewerberechtlicher Natur war und diesen Anstalten vor allem anderen die Aufgabe zwies, durch von ihnen organisierte Prüfungen die Zulassung zu den freien Berufen der Rechts- und Gesundheitspflege zu regeln.

Angesichts dieser Situation war es für Napoleon von essentieller Bedeutung, dem Staat größeren Einfluß auf das Bildungswesen zu sichern. Hierzu wurden zwei zentrale Entscheidungen gefällt:

Die eine Entscheidung bestand darin, sich hierbei vorrangig auf die höhere Schule zu konzentrieren. Das Volksschulwesen wurde nach dem Abschluß des Konkordats im wesentlichen wiederum der katholischen Kirche überlassen: die universitäre Tradition wurde nur insoweit wieder aufgenommen, als sie sich dem Auf- und Ausbau der höheren Schule unmittelbar unterordnen ließ.

Diese Entscheidung fiel trotz ihrer bis ins 20. Jahrhundert fortreichenden Wirkungen nicht explizit, sondern war impliziter Bestandteil alles dessen, was in der napoleonischen Zeit bildungspolitisch unternommen oder auch nicht unternommen wurde.

Explizit und mit erheblichem (und erhellendem) Begründungsaufwand fiel hingegen die zweite Entscheidung über die Art und Weise, wie der Staat seinen Einfluß im Bildungswesen geltend machen soll und welche Instrumente er hierzu entwickeln und einsetzen muß. Diese Entscheidung fiel in zwei aufeinander folgenden Schritten, da ein erster Ansatz eher gescheitert war und erst ein zweiter Ansatz einen lange nachwirkenden Erfolg brachte.

In einem ersten Schritt hatte Napoleon versucht, auf das höhere Schulwesen in Frankreich dadurch Einfluß zu gewinnen, daß er – die Tradition der alten königlichen Kollegien wieder aufnehmend – ein Netz eigener staatlicher Internatsschulen („Kaiserliche Gymnasien“) gründete, die dank reichlich verfügbarer Stipendien auch den besten Kindern des Volkes offenstehen sollten. Doch standen auch beim Zusam-

menbruch des Kaiserreichs mehrere der 1802 per Gesetz vorgesehenen 45 Gymnasien immer noch nur auf dem Papier. Und die geplante Zahl von 6.400 Stipendiaten (also etwa 1/10 aller Gymnasiasten) wurde niemals tatsächlich erreicht: „Dem allmächtigen Kaiser Napoleon I. fiel es leichter, 100.000 zusätzliche Rekruten auf die Schlachtfelder zu schicken, als die Eltern durch Überzeugung oder Zwang dazu zu veranlassen, 1.000 zusätzliche Schüler auf seine Gymnasien zu schicken“, schreibt einige Jahrzehnte später ein scharfsinniger und kritischer Beobachter des französischen Bildungswesens.

Weitaus erfolgreicher war ein zweiter Versuch, der einige Jahre später unternommen wurde und als zentrales Interventionsinstrument nicht die Institution der Schule, sondern das Lehrpersonal – den, wie die zeitgenössischen Texte es formulieren, „Lehrkörper“ („Corps d'Enseignement“) – wählte. Die Begründung und Organisation eines solchen Lehrkörpers, so heißt es 1806 in einer persönlichen Instruktion Napoleons an seinen Minister, „ist unter allen politischen Fragen vielleicht die wichtigste. Ohne Lehrkörper mit festen Prinzipien gibt es auch keine feste Politik des Staates. Solange man nicht schon von Kindesbeinen an lernt, ob man republikanisch oder monarchistisch, katholisch oder gottlos, usw., usw. zu sein hat, bildet der Staat keine Nation; er ruht dann auf unsicheren und ungewissen Grundlagen; er ist unaufhörlich der Unordnung und dem Wechsel ausgesetzt . . . Ein solcher Lehrkörper bestünde dann, wenn alle Schuldirektoren, Internatsleiter und Professoren des Kaiserreiches nur einen oder wenige Obere hätten, wie die Ordens- und Provinzgenerale der Jesuiten; wenn nur Schuldirektor werden könnte, wer vorher Studienprofessor war; wenn man nur dann in den oberen Klassen unterrichten dürfte, wenn man dies vorher in den unteren Klassen getan hat.“

Die im Vollzug dieser Instruktion erlassenen Gesetze begründeten – unter der Bezeichnung „Kaiserliche Universität“ – ein „Corps, das ausschließlich mit dem öffentlichen Unterricht und der öffentlichen Erziehung im ganzen Kaiserreich beauftragt“ (so das grundlegende Gesetz von 1806) und mit einer weitgehenden Autonomie in der Disposition über die ihm angehörenden Personen und die ihm anvertrauten Sachen ausgestattet war. An seiner Spitze stand ein „Großmeister“, der vom Kaiser persönlich ernannt wurde und direkten Zugang zu ihm hatte; sein Nachfolger wird zwei Jahrzehnte später der erste Erziehungsminister Frankreichs sein.

Detaillierte Vorschriften über die Laufbahn des Lehrpersonals von der Rekrutierung bis zur Pensionierung, über die Funktionsstruktur im Bildungswesen und über die zur Übernahme bestimmter Funktionen erforderlichen Qualifikationsnachweise lassen eine Struktur entstehen, die eine Reihe von Analogien zur militärischen Organisation aufweist und vor allem dank wirkungsvoller Mechanismen interner Rekrutierung und interner Mobilität zu großer Dynamik fähig ist, die sich erst im Laufe des 19. Jahrhunderts voll entfalten wird.

Die Organisations- und Personalstruktur dieser Institution ist durch ein dreistufiges Grundmuster geprägt:

Die unterste Stufe wird dargestellt von den – bei dem vorherrschenden Internatsschulbetrieb sehr zahlreichen – Studienaufsehern (Maitre d'Etudes), die nicht selbst Unterricht erteilen, sondern die Schüler außerhalb des Unterrichts beaufsichtigen. Für diese Stufe ist als Zugangsvoraussetzung das Abitur vorgeschrieben. Die Studienaufseher lebten und wohnten in aller Regel in der Schule und waren zumindest faktisch, während längerer Zeit wohl auch förmlich, zum Zölibat verpflichtet.

In einer idealen Laufbahn (die freilich aus vielerlei Gründen häufig nicht realisiert wurde) war die Tätigkeit der Studienaufseher nur eine erste Etappe zum Aufstieg in die nächsthöhere Stufe des eigentlichen

Lehrpersonals, die sich wiederum in Lehrbeauftragte und ordentliche Studienprofessoren unterteilte. Prinzipiell wurde von diesem Lehrpersonal eine akademische Abschlussprüfung – das Lizenziat – gefordert. Bis weit in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts hinein trug die Vorbereitung auf das Lizenziat in Begriffen der modernen Arbeitsmarkttheorie durchaus den Charakter einer internen Qualifizierung, da in den Geistes- und Naturwissenschaften ein Vollzeitstudium kaum existierte und die Kandidaten für das Lizenziat in ihrer großen Mehrzahl Studienaufseher waren, die sich neben ihrem Internatsdienst weitergebildet hatten.

Die oberste Studie des Lehrkörpers umfaßte eine Reihe von herausgehobenen Funktionen pädagogischer, wirtschaftlicher und administrativer Natur. Zu ihnen gehörten insbesondere die Schulleiter, Schulökonom und Internatsverwalter, die Schulaufsichtsbeamten der Bezirke (départements) sowie die Professoren an den geistes- und naturwissenschaftlichen Fakultäten, auf deren besondere Rolle noch einzugehen ist. Zugangsvoraussetzung zu dieser obersten Stufe des Lehrkörpers war ursprünglich das Doktorat; sehr bald wurde jedoch an seiner Stelle eine neue Prüfung geschaffen, die der gleichen Logik individuellen Wettbewerbs und landesweiter Rangliste folgt, wie die im Prolog beschriebene Aufnahmeprüfung in die Ecole polytechnique. Diese Prüfung ist die „Aggregation“ (für jeweils ein Lehrfach), die jährlich stattfindet und bei der jeweils nur so viele Kandidaten Erfolg haben können, wie freie Stellen neu zu besetzen sind.

Zwar dauerte es mehrere Jahrzehnte, bis sich diese Struktur im Bereich des höheren Schulwesens voll durchgesetzt hatte und alle Angehörigen des Lehrkörpers die für ihre Funktionsstufe vorgesehene Prüfung abgelegt hatten. Dennoch war die Institution stark genug, um nicht nur alle politischen Turbulenzen auf dem Wege Frankreichs vom ersten zum zweiten Kaiserreich und die heftigen Angriffe, die im Namen religiöser Überzeugungen, konservativer Werte oder auch der Gewerbefreiheit gegen sie geführt wurden, unbeschadet zu überstehen; sie ging sogar aus jeder Krise und Bedrohung mit einem Zuwachs an Macht und Einfluß hervor.

2. Die doppelte Schlüsselstellung des Gymnasiums

Die Stärke der gymnasialen Institution ergibt sich vor allem daraus, daß es ihr gelang, im Laufe der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine doppelte, dem Bildungssystem interne und externe Schlüsselstellung zu erobern.

Innerhalb des Bildungssystems werden das Gymnasium und der gymnasiale Lehrkörper sehr rasch zur zentralen Schaltstelle und Machtinstanz. Dies in dreifacher Hinsicht:

(1) Wenngleich es (übrigens bis heute) nicht gelang, die zu Beginn des Jahrhunderts sehr zahlreichen privaten und kommunalen höheren Schulen völlig in das staatliche Schulwesen einzugliedern, mußten diese sich doch bald über zwei Mechanismen dem Einfluß des Gymnasiums und der „Universität“, d.h. des gymnasialen Lehrkörpers und der von ihm beherrschten Bildungsverwaltung, unterwerfen:

- Einmal mußte zumindest das leitende Personal privater Schulen die gleichen Prüfungsvoraussetzungen nachweisen, wie sie auch an staatlichen Gymnasien gefordert wurden;
- zum anderen konnte nur im staatlichen Gymnasium das Abitur erworben werden, auf dessen zentrale gesellschaftliche Bedeutung noch hinzuweisen sein wird.

(2) Der schrittweise Aufbau einer staatlichen Schulaufsicht über das sich langsam

konstituierende, zunächst aber ganz in kirchlicher bzw. kommunaler Hand liegende Volksschulwesen läßt dieses gleichfalls unter den Einfluß des Gymnasiums geraten, aus dessen Personal sich viele Jahrzehnte hindurch die maßgeblichen Beamten der Schulaufsicht rekrutieren.

(3) Endlich sind die geistes- und naturwissenschaftlichen Fakultäten ein integraler Bestandteil der gymnasialen Institution. Ihre Funktion ist es nicht, Studenten auszubilden (in der sonst so reichhaltigen und zuverlässigen französischen Bildungsstatistik werden erste, in der Größenordnung von jeweils 1.000 liegende Zahlen über Studenten naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Fachrichtung erstmals in den 80er Jahren ausgewiesen; bis dahin hatte man nur Studenten der Medizin und der Jurisprudenz gezählt); die wichtigste Aufgabe ihrer Professoren (deren Vorlesungen ganz offenbar eher den Charakter von kulturellen Veranstaltungen tragen, sofern sie nicht vor allem der Weiterbildung des Lehrpersonals dienen) liegt in der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der akademischen Prüfungen vom Abitur über das Lizenciat bis zur Aggregation und dem Doktorat. Hierbei spielt das Abitur sowohl quantitativ wie auch als gewichtige Einkommensquelle eine besondere Rolle: In den 50er Jahren des 19. Jahrhunderts wurden jährlich zwischen 3.000 und 4.000 Abiturzeugnisse ausgestellt; gleichzeitig bestanden pro Jahr nicht einmal 150 Kandidaten die geistes- oder naturwissenschaftliche Lizenciatenprüfung.

Zugleich gelang es dem Gymnasium, sich jenseits der erbitterten Kämpfe zwischen aufsteigendem industriell-kapitalistischem Bürgertum und der traditionellen Machtkoalition von Adel und Kirche, die das ganze 19. Jahrhundert andauern, zunehmend als Bildungsstätte der herrschenden Klasse und das Abitur als Ausweis der Zugehörigkeit zur Elite der Nation zu etablieren.

„Sie können machen, was Sie wollen“, ruft Bischof Dupanloup, eine der markantesten Figuren des politischen Katholizismus, in den frühen Jahren der Dritten Republik seinen Gegnern auf der linken Seite des Abgeordnetenhauses entgegen, „die führenden Klassen werden immer die führenden Klassen bleiben, weil sie Latein können.“

Diese gesellschaftliche Schlüsselstellung des Gymnasiums resultiert nicht zuletzt aus seiner Exklusivität und den hohen ökonomischen und sozialen Barrieren, die zu seinem Besuch überwunden werden müssen.

Deshalb spiegelt auch die Entwicklung von Zahl und Quote der Gymnasiasten und Abiturienten von Beginn des Jahrhunderts bis zu den 70er Jahren recht genau das langfristige Wachstum der französischen Wirtschaft und die hierbei zu verzeichnenden Schwankungen wider:

In der Grundtendenz expandiert das Gymnasium parallel zur industriell-kapitalistischen Entwicklung: Aus den rund 50.000 Schülern (was bei einer Verweildauer – einschließlich der Elementarklassen – von gut zehn Jahren einem Durchschnitt von etwa 5.000 pro Jahrgang bzw. wenig mehr als 1% der gleichaltrigen männlichen Bevölkerung entspricht) und rund 2.000 Abiturienten (nicht einmal 0,5% der Gleichaltrigen) um 1820 werden in den 70er Jahren gut 150.000 Schüler und 6.000 bis 7.000 Abiturienten (entsprechend etwa 4–5% bzw. rund 2% der gleichaltrigen männlichen Bevölkerung).

Zugleich lassen sich an den Schüler- und Abiturientenzahlen aber auch die konjunkturellen Bewegungen recht zuverlässig ablesen, so, als ob es sich beim Gymnasialbesuch um einen typischen Luxuskonsum handeln würde.

Die ökonomische Rationierung des Gymnasialbesuchs wird vor allem durch Schulgeld und Internatskosten bewirkt, welche letztere besonders wichtig sind, da über die Hälfte der Gymnasiasten Internatsschüler sind. Je nach dem Status der Schule liegen allein die Internatskosten knapp unter oder deutlich über dem Gehalt eines Volksschullehrers bzw. zwischen einem Viertel und einem Drittel dessen, was ein Gymnasiallehrer zur gleichen Zeit verdient. Und das Drama einer aufstrebenden Familie, die ohne eigenes Verschulden nicht mehr in der Lage ist, das Geld für den Schulbesuch ihres vielversprechenden Sohnes aufzubringen, gehört zu den Standardthemen der zeitgenössischen Romanliteratur.

Dies erklärt im übrigen auch die starken regionalen Disparitäten im Gymnasialbesuch: Während 1876 in Paris mindestens jeder zehnte Junge wenigstens einige Jahre ein Gymnasium besuchte, lag die Gymnasialistenquote an der gleichaltrigen Bevölkerung in vielen überwiegend agrarisch strukturierten Regionen unter 2,5%.

Die Fähigkeit des Gymnasiums, alte und neue Oberschicht amalgamierend, den Nachwuchs für alle gesellschaftlichen Führungspositionen zuverlässig heranzubilden, ist in der hier betrachteten Zeit so groß, daß es im allgemeinen keiner weiteren Selektions- oder Sozialisationsinstanz mehr bedarf. Nur etwa ein Fünftel der Abiturienten absolviert ein juristisches Studium, ein weiteres Zehntel ein Medizin- oder Pharmaziestudium. Alle anderen treten unmittelbar in die ihrer Herkunft und ihren Intentionen entsprechende Laufbahn (und zumeist auch in die laufbahnspezifische informelle Ausbildung) in der Privatwirtschaft oder in den verschiedenen Bereichen des öffentlichen Dienstes ein. Hingegen gilt für die sehr attraktiven und prestigereichen Ingenieurschulen nach wie vor die Regel stark selektiver Aufnahmeprüfungen, an denen man im Prinzip auch ohne Abitur teilnehmen kann, sofern man nicht seine Chancen durch den Besuch einer der Vorbereitungsklassen – substantiell – verbessern will, die an einigen besonders angesehenen Gymnasien eingerichtet wurden.

Freilich haben soziale Exklusivität und ökonomische Zugangsrationierung, so wichtig sie auch für die gesellschaftliche Stellung des Gymnasiums sein mögen, ihren Preis. Die Dynamik der gymnasialen Institution in der ersten Hälfte des Jahrhunderts resultierte sicherlich nicht zuletzt daraus, daß im Lehrkörper des Gymnasiums Kinder des Volkes, die in einer harten Auslese intellektuelle Leistungsfähigkeit und soziale Konformität bewiesen hatten, weit zahlreicher waren als unter den Schülern. Die Legitimität des Gymnasiums als Reproduktionsinstanz der gesellschaftlichen Elite gründete nicht zuletzt auf seiner Bereitschaft und Fähigkeit, auch die Besten aus dem Volke zu kooptieren, die Schulgeld und Lebensunterhalt mit Stipendien und Nachhilfestunden finanzierten und nach dem Abitur den mühsamen und keineswegs mit Sicherheit zum Erfolg führenden Weg im höheren Schuldienst vom Studienaufseher bis zum Studienprofessor betraten. Eine Untersuchung aus dem späten 19. Jahrhundert weist für die Gesamtheit des Lehrpersonals an höheren Schulen im Jahre 1842 einen Anteil von Bauern- und Handwerkeröhnen von weit über 40% aus; nur 13% sind als Kinder von Grundbesitzern oder freien Berufenen qua Herkunft der Oberschicht zuzurechnen; 14% stammen aus Familien von Beamten, Lehrern oder Armeeamgehörigen.

Mit der Konsolidierung der gesellschaftlichen Schlüsselstellung des Gymnasiums tritt auch die Rekrutierung von Lehrpersonal aus dem Volke in den Hintergrund.

1877 ist der Anteil der Söhne von Bauern und Handwerkern auf weniger als 30% gesunken. Zunehmend kommt nunmehr das gymnasiale Lehrpersonal aus Beamtenfamilien; allein die Söhne von Volksschul- und Gymnasiallehrern, deren Anteil sich seit 1842 vervierfacht hat, stellen nunmehr den gleichen Anteil wie Bauern- und Handwerkersöhne. Hierbei spielt offensichtlich auch die Stipendienvergabe eine wichtige Rolle, werden diese doch mehr und mehr dazu benutzt, den Beamten im einfachen und mittleren Dienst Gratifikationen zu gewähren, indem man ihnen Hoffnungen auf sozialen Aufstieg ihrer Söhne macht.

3. 1880 bis 1930: ein halbes Jahrhundert der Stabilität und Stagnation

Die große Zeit des französischen Gymnasiums ist um 1880 zu Ende. Die bildungspolitische Dynamik geht nunmehr, wie unter II. noch zu zeigen, bis zum Vorabend des Zweiten Weltkriegs auf die Volksschule über. Das Gymnasium hingegen richtet sich, nachdem es eben noch die Entstehung eines möglichen Konkurrenten durch Integration der höheren Realschule in seinen modernen, neusprachlichen Zweig verhindern konnte, für ein halbes Jahrhundert auf dem Stand ein, den es in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts erreicht hatte.

Stabilität und Stagnation gelten zunächst einmal für die Bildungsinhalte: Nachdem der große Streit zwischen den alten und den neuen Sprachen wie in den meisten anderen Ländern durch die Herausbildung differenzierter Zweige beigelegt worden war, bleiben Lehrpläne und Fächerstruktur im wesentlichen unverändert; der Aufschwung von Technik und Naturwissenschaften wird im Gymnasium kaum zur Kenntnis genommen.

Stabilität und Stagnation gelten aber auch in quantitativer Hinsicht: An den Knabengymnasien hat sich von 1880 bis 1930 weder die Zahl der Lehrer noch die Zahl der Schüler noch die Zahl der Abiturienten nennenswert erhöht: Die Schülerzahl steigt erstmals 1926 über den bisherigen Höchstwert von 1886, um dann allerdings beim Einsetzen der Wirtschaftskrise (und wegen der kriegsbedingt schwächeren Geburtsjahrgänge) rasch wieder zurückzufallen.

Nur zwei nennenswerte Innovationen sind in diesen Jahrzehnten zu verzeichnen:

Die eine Innovation ist die Öffnung des Gymnasiums für Mädchen. Hierdurch wurde ein kräftiger Anstieg der Schülerzahlen an höheren Schulen bewirkt, der freilich nicht eine Verminderung der sozialen Exklusivität des Gymnasiums indiziert, sondern lediglich die Tatsache, daß nunmehr auch die Töchter jener Familien eine höhere Schule besuchen und das Abitur anstreben, in denen dies schon bisher für die Söhne üblich war.

Die andere Innovation ist die Entstehung einer modernen (Studien-)Hochschule, die in den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts mit der Schaffung von Studiengängen zur Vorbereitung auf das geistes- und naturwissenschaftliche Lizenziat einsetzt (und durch die Bereitstellung hierauf bezogener Stipendien gestützt wird). Im Laufe weniger Jahrzehnte verliert damit das Abitur seine für Frankreich charakteristische einmalige Stellung als Eintrittskarte in die meisten gehobenen Positionen und Lauf-

bahnen. Zwar verschwindet damit keineswegs seine Exklusivität, zumal bis in die 30er Jahre der Weg zum Abitur in einer gymnasialen Elementarschule beginnt und der Übertritt von der Volksschule ins Gymnasium als von beiden Seiten unerwünschte Ausnahme gilt. Dennoch muß das Gymnasium seine bisherige Selektions- und Sozialisationsfunktion zunehmend mit tertiären Einrichtungen (einschließlich der sehr einflußreichen privaten Handels- und Verwaltungshochschulen) teilen, deren erfolgreicher Besuch immer mehr hinreichende Voraussetzung für den Zugang zu herausgehobenen Positionen wird. Dies hing gewiß in erster Instanz mit verändertem Ausbildungs- und Rekrutierungsbedarf (vor allem im Bildungssystem selbst) zusammen. Gleichwohl spielt sicherlich auch die Erfahrung mit den „Abiturienten“ (so der Titel des berühmten Romans von Valdès, der einer der ihren war) eine Rolle, denen im 2. Kaiserreich der scheinbar gesicherte soziale Aufstieg versagt blieb, die sich in der Pariser Bohème mühsam und rebellierend durchschlugen und die dann einen Gutteil der Führer der Commune stellten.

Allerdings bleibt der Hochschulbereich – von Universitäten kann man allenfalls in einem typographischen Sinne sprechen, während die eigentlichen Arbeitseinheiten und Machtzentren die Fakultäten sind – bis nach dem Zweiten Weltkrieg schwach, zersplittert und noch stark von traditionellen Strukturen geprägt. Die Geistes- und Naturwissenschaften sind ausschließlich an der Vorbereitung auf den höheren Schuldienst ausgerichtet. Wirtschaftswissenschaftliches Studienangebot gibt es allenfalls im Rahmen der rechtswissenschaftlichen Fakultäten. Und die Ingenieurhochschulen bleiben außerhalb des Hochschulsystems im engeren Sinne.

III. 1880–1939: Aufstieg und Niedergang der republikanischen Volksschule

1. Die mühsame Alphabetisierung

Als – nach einem Jahrzehnt heftiger innerer Kämpfe und Auseinandersetzungen, die mehr als einmal Republik und Demokratie in Frage stellten – Anfang der 80er Jahre eine der für die ganze Geschichte der Dritten Republik charakteristischen Links-Mitte-Regierungen an die Macht kam, fand sie eine Volksschule vor, die zwar seit dem Beginn des Jahrhunderts stetig an Leistungsfähigkeit gewonnen hatte, deren Ausbau jedoch keineswegs vollendet war:

1817 – für dieses Jahr liegen erstmals einigermaßen zuverlässige Zahlen vor – gab es in ganz Frankreich nur rund 20.000 Volksschulen, in denen nicht einmal 900.000 Schüler unterrichtet wurden. Angesichts der Jahrgangsstärke im Schulalter – die von 1800 bis heute unter dem Einfluß verschiedener Faktoren, vor allem sinkender Fertilität, wachsender Bevölkerungszahl und abnehmender Kindersterblichkeit, ohne eindeutige Tendenz um einen Wert von etwa 700.000 bis 800.000 schwankt – bedeutete dies einen durchschnittlichen Schulbesuch von lediglich etwas mehr als einem Jahr. So erstaunt es nicht, daß zur gleichen Zeit nur im nördlichen Drittel des französischen Staatsgebietes, nördlich einer Linie, die von der Normandie bis zum Jura reicht, mehr als die Hälfte der eheschließenden Männer und Frauen des Lesens und Schreibens kundig waren; in vielen Gebieten West-, Mittel- und Südfrankreichs lag die bei der Eheschließung registrierte Analphabetenquote über 75%.

Bis zum Abschluß der Alphabetisierung der französischen Bevölkerung verging rund ein Jahrhundert: Zwar waren seit 1816 alle Gemeinden verpflichtet, eine Volksschule zu unterhalten, die von unbemittelten Kindern kostenlos besucht werden kann. Noch um 1830 werden jedoch weit über 10.000 Gemeinden ohne Schule gezählt. Jahrzehnte hindurch steigt die Zahl der Schulen ständig an und stabilisiert sich erst in den 60er Jahren bei rund 70.000. Die Schülerzahl, Anfang der 30er Jahre 2 Millionen und Anfang der

40er Jahre 3 Millionen, erreicht in den 60er Jahren 4,5 Millionen (also das Äquivalent von 6 Geburtsjahrgängen); nach wie vor gibt es jedoch eine nennenswerte Zahl von Jungen und Mädchen, die niemals eine Schule besuchen.

Die Zahl der Analphabeten unter den Wehrpflichtigen nahm zwar im ganzen 19. Jahrhundert kontinuierlich ab, doch lag sie um 1840 noch bei fast 50%, um 1870 deutlich über 20% und 1890 immer noch bei 10%.

Ähnlich langsam und mühsam entstehen die Grundlagen einer Volksschulpädagogik, Ausbildungsstätten für Volksschullehrer (wobei der deutsche Einfluß, der zunächst im Elsaß aufgenommen wird, eine wichtige Rolle spielte) und eine effiziente staatliche Schulaufsicht.

Noch in den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts gibt es in Frankreich kein gesamtstaatliches Volksschulwesen: Es besteht keine Schulpflicht. Die Lehrerausbildung ist Sache der Bezirke. Einstellung und Bezahlung der Lehrer erfolgen – sieht man von den zahlreichen Ordensschulen ab – durch die Gemeinden. Pfarrer und Bürgermeister sind in den meisten Fällen die eigentliche Autorität, denen sich der Lehrer unterzuordnen hat.

2. Die Schulreformen von Jules Ferry und der Religionskampf

Für die 3. Republik und die sie tragende politische Allianz war auf diesem Hintergrund die Schulfrage von höchster strategischer Bedeutung. Dies aus zwei Gründen:

- Einmal hatte der Krieg von 1870/71 auf dramatische Weise gezeigt, wie sehr der allgemeine Bildungsstand einer Nation auch ihre militärische Schlagkraft beeinflußt; nicht wenige zeitgenössische Beobachter hatten den Sieg der deutschen Armeen in erster Linie als das Werk des deutschen Volksschullehrers erklärt;
- zum anderen bot sich eine zuverlässige und kompetente Lehrerschaft als sehr effizientes Instrument an, mit dessen Hilfe die republikanischen Parteien den bis dahin in vielen Gegenden Frankreichs noch dominanten Einfluß der Kirche zurückdrängen und ihre Stellung auch auf dem flachen Land dauerhaft festigen konnten.

Die große Schulreform von 1881/82, die aufs engste mit dem Namen des Ministers Jules Ferry verbunden ist, entspricht dieser doppelten, modernisierungsstrategischen und innenpolitischen Zielsetzung. Ihre wichtigsten Elemente sind:

(1) Die allgemeine Schulpflicht wird eingeführt; die Gemeinden haben ihre Einhaltung zu überwachen.

(2) Der Unterricht in den Volksschulen ist unentgeltlich (nachdem der Anteil der vom Schulgeld befreiten Kinder im Lauf der vergangenen Jahrzehnte zwar ständig gestiegen war, doch auch in den letzten Jahren vor der Reform nur bei gut der Hälfte lag).

(3) Der Unterricht an den Volksschulen ist religionsfrei; die öffentliche Schule ist eine „laizistische“ Schule, in der weder Religionsunterricht noch öffentliche Gebete noch Versuche zur religiösen Beeinflussung der Kinder Platz finden.

Wenige Jahre später wurde diese Reform vollendet durch die Übernahme aller Volksschullehrer in den öffentlichen Dienst, so daß sich die schulpolitische Verantwortung der Gemeinden im wesentlichen auf die Bereitstellung und den Unterhalt der benötigten Räumlichkeiten beschränkt; entsprechend reduzierte sich dann auch die Abhängigkeit der Volksschullehrer von den in vielen Gebieten Frankreichs immer noch fortbestehenden konservativen örtlichen Machtkonstellationen.

Die Reformgesetze und ihr schrittweiser Vollzug lösten eine innenpolitische Auseinandersetzung aus, die weit bis ins 20. Jahrhundert fortwirkte, auch nach dem 2. Weltkrieg mehrfach wieder aufflammte und um die Jahrhundertwende zur prinzipiellen Trennung von Kirche und Staat führte.

Bei dieser Auseinandersetzung (die faktisch durch die Tolerierung und spätere öffentliche Subventionierung kirchlicher Privatschulen beigelegt wurde) ging es im übrigen keineswegs ausschließlich, wenn überhaupt in erster Linie, um Glaubensfragen.

Zunächst einmal hatte der französische Katholizismus auch im ausgehenden 19. Jahrhundert seine grundlegende Gegnerschaft zur französischen Revolution und allen politischen Regimen, die sich auf sie beriefen, nicht aufgegeben. Der politische Katholizismus stand damit – ganz anders als im Deutschen Reich, wo soziale und populistische Strömungen das Zentrum bestimmten – fast geschlossen im konservativ-reaktionären Lager, dem er moralische Legitimation und ideologischen Zusammenhalt lieferte.

Des weiteren standen massive lokalpolitische Interessen auf dem Spiel, galten doch die Volksschullehrer, deren Stellung durch die Reform arbeits- und schulrechtlich, finanziell und sozial wesentlich verbessert wurde, seit langem als Anführer der Aufsässigen und Unzufriedenen; die Befürchtungen der Rechten waren ebenso realistisch wie die Hoffnungen der Linken, daß sie den Kern einer republikanischen „Gegenmacht“, vor allem auf dem flachen Lande, wo die Wahlen entschieden wurden, bilden würden.

Endlich drohte die modernisierungsstrategische Stoßrichtung der Schulreform auch starke ökonomische Interessen der Grundbesitzer und der Unternehmer in traditionellen Gewerben zu verletzen. Oberstes Ziel der republikanischen Schule war es ja, allen Kindern in Frankreich (und später dann auch in den Kolonien) einen einheitlichen Satz zivilisatorischer Mindestkenntnisse und Mindestfertigkeiten (mit vielfach zumindest indirektem Arbeitsbezug) zu vermitteln und bei ihnen verlässliche Verhaltensorientierungen (die „laizistische Moral“, die vor allem in den Lehrerbildungsanstalten mit großem Nachdruck und hoher Rigidität gepredigt wurde) zu erzeugen. Damit waren aber auch wesentliche Vorbedingungen für erfolgreiche berufliche und regionale Mobilität der späteren Arbeitskräfte geschaffen. Demgegenüber waren die katholischen Privatschulen, vor allem in den Rand- und Grenzgebieten des Landes, in denen ihr Einfluß am größten war, sehr viel stärker ortsbezogen und erlaubten beispielsweise den Gebrauch von Dialekten oder Minderheitensprachen, wie Bretonisch oder Elsässisch (was in staatlichen Schulen strikt untersagt war und streng geahndet wurde); so blieben ihre Schüler denn auch ortsgebunden und gingen der lokalen Wirtschaft weniger leicht durch Abwanderungen in die Großstadt verloren.

3. Weitere Entwicklung

Machtausbau und Expansion im Bereich mittlerer Schulen und die Tatsache, daß eine nicht unbeachtliche, auf etwa 20 bis 25% der schulpflichtigen Kinder zu veranschlagende Minderheit (die sich sehr ungleich über die Regionen Frankreichs verteilte) katholische Privatschulen besuchten, änderten nichts daran, daß sich die republikanische Volksschule im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert zu einer mächtigen Institution mit einer starken Eigenkultur entwickelte, die zunehmend als selbstbewußte Konkurrenz des gymnasialen Bildungsuniversums auftrat.

So ist es nicht erstaunlich, daß bei der Antwort auf zwei zentrale Herausforderungen, denen sich das Bildungssystem aller europäischen Industrienationen um die

Jahrhundertwende konfrontiert sah, nämlich die notwendige Innovation bei der beruflichen Bildung und dem mittleren Schulwesen, in Frankreich die Volksschule die entscheidende Rolle spielte:

Im Gegensatz zum deutschen Sprachgebiet ist es in Frankreich trotz mehrmaliger Ansätze und einer Fülle interessanter Experimente insgesamt nicht gelungen, auf den Verfall der traditionellen Lehrlingsausbildung mit der Entwicklung neuer, effizienter Formen zur beruflichen Vorbereitung und Ausbildung der zukünftigen Industriearbeiterschaft zu reagieren. Dies erklärt sich – abgesehen von der offenkundigen Unfähigkeit der französischen Industrie, auf breiter Basis initiativ zu werden – vor allem dadurch, daß es die Volksschule verstand, immer wieder, sowohl bei der Gründung von Berufsfachschulen wie bei der Einrichtung der Teilzeitberufsschule, für einen Vorrang allgemeiner Bildungsintentionen gegenüber berufsspezifischen Ausbildungszielen zu sorgen.

Der Vertreter des Handelsministeriums formuliert 1887 vor einem parlamentarischen Ausschuß das Problem sehr anschaulich: „Unsere Industrie geht unter, weil es keine qualifizierten Arbeiter mehr gibt, klagen die Wirkwarenhersteller in Troyes und fordern eine Gewerbeschule für ihren Beruf. Von mir bekommt ihr etwas viel Besseres, antwortet das Unterrichtsministerium. Von mir bekommt ihr eine richtige Volksschuloberstufe mit einem Kurs in Wirkwarenkunde.“ Doch diese Schule liefert den Unternehmern vielleicht gute Schreiberlinge für ihre Kontore, aber niemals Arbeiter für ihre Fabriken.

Auf die Forderung der Wirtschaft, mehr spezialisierte Berufsfertigkeit zu vermitteln, antwortet die Schule stets mit dem Prinzip, daß man den jungen Menschen, bevor sie die Schule verließen, möglichst viel grundlegende Bildung vermitteln müsse. „Die entscheidende Frage ist, ob eine großherzige und freiheitliche Demokratie dazu in der Lage ist oder nicht, den Kindern ihrer arbeitenden Klassen die entscheidende Ergänzung an intellektueller und moralischer Bildung zu geben (die notwendig ist), um ihre Erziehung für das ganze Leben abzuschließen“, wie der Vertreter des Unterrichtsministeriums bei der gleichen Gelegenheit hervorhebt.

Nun ist diese eindeutige Option für Allgemeinbildung und gegen spezialisierte Berufsausbildung keineswegs nur Ausdruck von pädagogischem Idealismus. Sie entspricht vielmehr einem zunehmend mächtigeren Wunsch von Eltern und Kindern, die immer deutlicher den – meritokratischen – Zusammenhang von Allgemeinbildung und Stellung in der beruflichen und sozialen Hierarchie erkennen und demzufolge Aufstiegsstreben in verstärkte Bildungsnachfrage umsetzen.

Angesichts eines Gymnasiums, das strikt auf seiner Exklusivität beharrt, übernimmt es die Volksschule, diese immer stärker anwachsende Nachfrage nach weiterführender Bildung zu befriedigen. Und indem sie dieses effizient tut, demonstriert sie auch, daß in der Tat mehr (allgemeine) Bildung bessere Chancen beruflichen Weiterkommens und sozialen Aufstiegs eröffnet (was der Bildungsnachfrage wiederum neue Impulse gibt).

So entsteht – aufbauend auf sehr verschiedenartigen, übrigens ursprünglich ganz überwiegend strikt berufsbezogenen Ansätzen – in den Jahrzehnten vor und nach der Jahrhundertwende ein großes und differenziertes System mittlerer weiterführender Schulen innerhalb der Volksschule. Seine wichtigsten Bestandteile sind:

- an die Pflichtschule anschließende Aufbauklassen, die in etwa das Äquivalent eines heutigen qualifizierten Hauptschulabschlusses vermitteln;

- eine Volksschul-Oberstufe (deren französische Bezeichnung „*école primaire supérieure*“ eigentlich eine *contradictio in adiecto* und kaum übersetzbar ist), die zum Äquivalent der deutschen Mittleren Reife führt;
- endlich die Lehrerbildungsstätten, die als Krönung des gesamten Systems nur von sorgfältig ausgelesenen und geförderten Schülern und Schülerinnen besucht werden und deren Abschluß in der Zwischenkriegszeit mit dem Abitur als Studienberechtigung gleichgestellt wird.

Diese Hierarchie der Schulen bildet sich auch in der Hierarchie der Lehrerschaft ab, der sich demzufolge weitreichende, durch Prüfungen und „Konkurse“ gesteuerte Aufstiegschancen eröffnen, die eifersüchtig gegen jedes Eindringen von Gymnasiallehrern verteidigt werden (so daß auch das Personal der Lehrerbildungsanstalten ebenso wie die Schulinspektoren ausschließlich aus ehemaligen Volksschullehrern bestand, die von der Pike auf gedient hatten).

Während das Gymnasium, wie erinnerlich, zwischen 1830 und 1930 nur dank seiner Öffnung für die Mädchen expandierte, vollzog sich in der gleichen Zeit ein kontinuierliches und starkes Wachstum der Schülerzahlen in den weiterführenden Teilen der Volksschule. Aufbauklassen und Oberstufe verdoppelten ihre Schülerbestände etwa alle zwanzig Jahre. Schon vor dem Ersten Weltkrieg übersteigt ihre Schülerzahl die Zahl der Gymnasiasten. Und da der Schulbesuch am Gymnasium sieben Jahre, in der Volksschule-Oberstufe hingegen höchstens vier Jahre dauerte, stellten diese Schulen ungefähr den doppelten Anteil am Geburtsjahrgang wie jene.

Freilich bleibt der „mittlere“ Charakter dieser weiterführenden Teile der Volksschule bestehen. Ihre Absolventen haben kaum Chancen auf Führungspositionen. Aus ihnen rekurriert sich vielmehr in erster Linie das auch in Frankreich immer weiter anwachsende Heer kleiner und mittlerer Angestellter und Beamter. Da diese ihre berufliche Qualifizierung fast durchweg nur „intern“, durch Sammlung praktischer Erfahrungen und langsames Aufrücken in hierarchische Strukturen erwerben und da öffentlicher Dienst wie Privatwirtschaft immer mehr dazu übergehen, Aufnahme- und Zulassungsprüfungen für ihre zukünftigen Angestellten und Beamten am Lehrstoff dieser Schulen auszurichten oder gar ihre Einstellungsentscheidung unmittelbar vom Ergebnis der Schulabschlußprüfung abhängig zu machen, ist deren Berufsbezug (und Aufstiegsfunktionalität) gerade dann am evidentesten, wenn der vermittelte Stoff am allgemeinsten und am wenigsten auf ein spezielles Anwendungsgebiet zugeschnitten ist.

Die Dynamik der weiterführenden Teile der Volksschule auf der einen Seite und die Blockierung jeglicher ernsthaften Erneuerungen beruflicher Bildung durch die Volksschulpädagogik auf der anderen Seite erscheinen insofern lediglich als zwei Seiten ein und der gleichen Sache.

4. Die unstillbare Nachfrage nach Bildung

In der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen steht der Erfolg der Volksschule und ihrer Lehrer außer Zweifel, so faßt Antoine Porst den ihnen gewidmeten Teil seiner Geschichte des französischen Bildungswesens zusammen: „Die Nation ist stolz auf

ihre Schule“; die Lehrerschaft „ist einheitlich und geschlossen; ihr Unterricht hat eine große Zahl von kritischen Bürgern hervorgebracht, die ihre Freiheit lieben und jeder Autorität mißtrauen. Die Lehrer sind in der Lage, am 12. Februar 1934 dem Faschismus mit der Waffe des Streiks Widerstand zu bieten . . . und nicht zuletzt ihrem Einfluß ist zu verdanken, daß sich Frankreich dem Faschismus verweigert“.

Und dennoch sind in diesem Erfolg und seinen Ursachen genau die Mechanismen angelegt, die in der Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts in einer einzigen Generation den Untergang fast alles dessen verursachen sollen, was jahrzehntelang die Stärke der republikanischen Volksschule ausgemacht hatte.

Die Dynamik der republikanischen Volksschule, die Attraktivität der von ihr angebotenen Ausbildungsgänge und Berufspositionen und das Selbstbewußtsein ihrer Lehrer – all dies stand und fiel mit der zentralen Stellung der Volksschule im sozialen Aufstieg großer Teile des traditionellen „Volkes“ und in der Konstitution der neuen, rasch an quantitativem Gewicht und Einfluß gewinnenden Mittelschichten. Dies erklärt die Stärke und Geschlossenheit der Volksschul-Gegenkultur, die den Anspruch erhebt, gleichberechtigt neben der traditionellen gymnasialen Kultur zu bestehen. Dies erklärt auch die Breite wie Intensität der Lernmotivationen, die das Schülerverhalten ebenso bestimmen wie Prinzipien und Praxis der Pädagogik und die typischen Karrieremuster der Lehrer. Dies erklärt endlich den merkwürdigen Widerspruch zwischen einem ausgeprägt egalitären Denken und einer Prüfungs- und Förderungspraxis, die strikt individualisiert und auf Konkurrenz gestellt ist.

Doch lassen sich Drang nach sozialem Aufstieg und hierdurch ausgelöste Nachfrage nach weiterführender Bildung nur für wenige Generationen auf den immer noch beschränkten Raum der Volksschule und die von ihr aus zugänglichen (mittleren) Positionen begrenzen, wenn gleichzeitig die exklusiven und privilegierten gymnasial-akademischen Strukturen unverändert fortbestehen. So wird in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen das Nebeneinander zweier sekundärer Schulformen, deren Inhalte sich immer stärker überschneiden und überlappen, die jedoch nach Herkunft und zukünftiger Stellung der Schüler ganz verschiedene Felder in Struktur sozialer Schichtung und sozialer Ungleichheit abdecken, zunehmend zum Skandal. Es sind vor allem die linken Parteien, in denen die große Mehrzahl der Volksschullehrer ihre politische Heimat hat, die am nachdrücklichsten die Forderung nach der Schaffung eines einheitlichen, allen Kindern der Nation gleichermaßen zugänglichen Schulsystems erheben.

Der Wahlsieg der Volksfront im Sommer 1936 eröffnete oder beschleunigte deshalb eine Serie von Reformen, die zum Teil schon seit dem Ende des 1. Weltkrieges diskutiert worden waren. Die wichtigsten waren die schrittweise Überführung der gymnasialen Elementarklassen in die Volksschule, die Schulgeldfreiheit am Gymnasium und die Zusammenfassung der Volksschul-Oberstufe und des Gymnasiums zu einer einheitlichen Sekundarschule.

Wenngleich ein Teil dieser Reformen erst nach dem 2. Weltkrieg wirklich zu greifen begann, kam es doch unter ihrer Wirkung schon in den letzten Jahren vor Kriegsausbruch zu einer rapiden Zunahme des Besuchs allgemeinbildender weiterführender Schulen, deren Schülerzahl von gut 300.000 im Jahre 1926 auf weit über 500.000

im Jahre 1938 stieg. Daß damit – allenfalls mit einer Zeitverschiebung um eine Generation – auch der spezifisch kanalisierte Aufstiegsdruck verlorenging, aus dem die republikanische Volksschule ihre Dynamik bezogen hatte, sollte sich freilich erst sehr viel später zeigen: Weder die typischen Rekrutierungs- und Karrieremuster der Volksschullehrer, deren Nachwuchs mit großem Bedacht aus den besten Schülern gewissermaßen herausdestilliert wurde, noch ihr hierauf gründendes Berufsverständnis, dem etwas durchaus Missionarisches anhaftete, noch auch ihre hiermit aufs engste verbundene Ausstrahlung haben längere Zeit Bestand, nachdem die Barrieren gefallen waren, die dem typischen Lehrer wie nahezu allen Kindern des Volkes den Königsweg des Gymnasiums versperrt hatten.

IV. Ausblick auf die Nachkriegszeit:

Expansion weiterführender Bildung und Probleme ihrer Steuerung

Der Kriegsausbruch von 1939, die Niederlage von 1940, die deutsche Besatzung und die Schwierigkeiten des ersten Wiederaufbaus hatten zunächst den raschen Anstieg des Besuchs weiterführender Schulen, der sich in der zweiten Hälfte der 30er Jahre angebahnt hatte, deutlich verlangsamt:

Im ersten Nachkriegsjahrfünft verharrte die Abiturientenzahl mit einem Durchschnitt von 30.000 (d.h. nicht einmal 5% des Geburtsjahrganges) auf einem Niveau, das nur wenig über dem der letzten Vorkriegsjahre lag. Desgleichen nahm die Schülerzahl in weiterführenden Schulen nur langsam zu und lag 1949 nicht einmal um 20% über dem Stand von 1939. Nur die Studentenzahlen waren – offenkundig als Folge des kriegsbedingten Staus – mit 130.000 erheblich höher als in den letzten Vorkriegsjahren mit Werten von 75–80.000; doch war damit noch nicht einmal eine Quote von 30 Studenten je 10.000 Einwohner erreicht.

Doch schon mit Beginn der 50er Jahre, längst bevor der für die Entwicklung aller europäischen Nationen charakteristische Prozeß beschleunigter Modernisierung, Industrialisierung und Verstädterung, der bislang häufig als evidente Ursache der Bildungsexpansion benannt wurde, auf breiter Front eingesetzt hat, gewinnt die Entwicklung in den weiterführenden Schulen und dann auch den Hochschulen wieder zunehmend an Tempo:

Die Zahl der Schüler an allgemeinbildenden weiterführenden Schulen verdoppelt sich im Laufe der 50er Jahre und dann noch einmal im Laufe der 60er Jahre. In den 70er Jahren verläßt nurmehr eine tendenziell immer kleiner werdende Minderheit von Schülern das Schulsystem mit dem 16. Lebensjahr, also am Ende der Schulpflicht; da auch ein Großteil der Berufsausbildung innerhalb des Schulsystems erfolgt, spielt sich zunehmend eine Regeldauer des Schulbesuches bis zum 18. Lebensjahr ein.

Die Zahl der Abiturienten verdoppelt sich in den 50er Jahren und verdreifacht sich bis zur Mitte der 60er Jahre, wo eine Quote von etwa 15% des Jahrgangs erreicht wird. Im darauffolgenden Jahrzehnt, bis zur Mitte der 70er Jahre, kommt es (schließt man auch die Absolventen starker berufsbildender Oberschulen, die eine Art Fachhochschulreife erworben haben, ein) zu einer nochmaligen Verdoppelung der Abiturientenzahlen, deren Anteil am Geburtsjahrgang im Laufe der 80er Jahre gegen 50% tendiert.

Zwar geht auch in Frankreich, wie in Deutschland, die Studienanfängerquote unter den Abiturienten (wieder) zurück; dennoch folgen auch die Studentenzahlen im wesentlichen der eben skizzierten Entwicklung in den weiterführenden Schulen.

Nur auf dem Hintergrund dieser massiven Ausweitung weiterführender Bildung – nicht selten spricht man, im Vergleich mit der jahrzehntelangen Stagnation vor dem

2. Weltkrieg, von einer regelrechten Bildungs-„Explosion“ – und ihrer weitreichenden gesellschaftlichen Folgen ist die Entwicklung der französischen Bildungspolitik der letzten vierzig Jahre mit ihrer verwirrenden und kaum mehr überschaubaren Vielfalt von Reformkonzepten, Strukturplänen, Neu- und Umgründungen und Reorganisationen überhaupt verstehbar: nämlich als eine Serie von immer wieder neuen Versuchen, den Andrang zu höherer Bildung, der ohne gravierende Verletzung des Prinzips der Chancengleichheit nicht einfach abgeblockt werden kann, zu kanalisieren und auch bei massenhaftem Besuch weiterführender Schulen die grundlegenden Mechanismen von Elitebildung und Privilegienzuweisung im Bildungssystem zu bewahren und funktionsfähig zu halten.

Auf dreifache Weise wird dies seit den 50er Jahren in immer neuen Varianten erstrebt:

(1) Die Nutzung berufsbildender Ausbildungsgänge zur Abdrängung von Schülerströmen.

Berufliche Bildung wird in Frankreich, wenn überhaupt – rund ein Viertel eines Geburtsjahrgangs tritt ohne jegliche berufsqualifizierende oder berufsvorbereitende Ausbildung ins Erwerbsleben (bzw. die Arbeitslosigkeit) ein – ganz überwiegend in der Sekundarstufe II vermittelt. Es besteht eine differenzierte Hierarchie berufsbezogener Schulzweige und Bildungsgänge, die um so höhere Ansprüche stellen und demgemäß auch auf um so höhere Positionen in der beruflichen und betrieblichen Hierarchie zielen, je später ihre Schüler aus den allgemeinbildenden Klassen (mit welchem „Niveau“, heißt der Fachterminus) in sie übertreten. Damit bietet sich für die Lehrer in den allgemeinbildenden Schulzweigen das Abdrängen der schwächsten oder schwierigsten Schüler in die jeweils naheliegendsten berufsqualifizierenden Bildungsgänge als sehr effiziente Praxis an, um die verbleibende Klasse auf höherem Lernniveau zu homogenisieren und die Unterrichtseffizienz entsprechend zu steigern.

Eine Berufsausbildung einer Art, die formal den Abschlüssen des deutschen dualen Systems entspricht, wird also in Frankreich in aller Regel nur von Jugendlichen durchlaufen, die in der allgemeinbildenden Schule wegen mangelnder Begabung oder mangelnden Interessen offenkundig versagt haben. Und da in Frankreich in den 70er Jahren unter konservativen Regierungen in der Sekundarstufe I, also gewissermaßen im Vorfeld der sukzessiven Aussteuerung, eine weitgehend integrierte Gesamtschule eingeführt wurde, stehen den Lehrern und Schulberatern zahlreiche und subtile Auslese-, Kontroll- und Steuerungsmechanismen für diesen Zweck zur Verfügung.

(2) „Horizontale“ Selektivität und Hierarchie.

Dem Abdrängen schwächerer, leistungsunwilliger oder sonstwie störender Schüler in berufliche Bildungsgänge verschiedenen Niveaus entspricht – als Instrument positiver Auslese – eine sich mit dem Ende der Sekundarstufe I immer weiter verzweigende Differenzierung allgemeinbildender, gymnasialer Bildungsgänge mit deutlich unterschiedlichen Leistungsansprüchen und durch sie eröffneten Chancen. Die verschiedenen Gymnasialzweige, die ursprünglich einmal durch je spezifische Fä-

cherkombinationen den verschiedenen Begabungen und Interessenstrukturen der Schüler Rechnung tragen sollten, wurden inzwischen längst in einer eindeutigen Hierarchie geordnet, die in ihren Spitzenpositionen nur Schüler zuläßt, die sich durch weit überdurchschnittliche Leistungen ausgezeichnet haben – und zwar in einer spezifischen Fächerkombination, die ganz ursprünglich einmal in Latein und Griechisch bestand, längst aber im Namen der Modernisierung der Nation von sehr anspruchsvoller reiner Mathematik beherrscht wird.

Zwar führen auch die anderen Zweige der gymnasialen Oberstufe zu einem Abitur, das im Prinzip den Zugang zur Hochschule eröffnet. Diesem ist jedoch bei allen Studiengängen, die mit ausreichender Sicherheit gute Berufschancen eröffnen (wie z.B. Medizin oder Ingenieurwissenschaften) eine Eingangsselektion vorgeschaltet, an der sich zumeist nur diejenigen überhaupt beteiligen können, die das Gymnasium mit der oder den als besonders anspruchsvoll bewerteten Fächerkombinationen beendet haben. Wie effizient dieser Mechanismus ist, läßt sich daran ermesen, daß der Anteil dieser Abiturienten am Geburtsjahrgang etwa in der Größenordnung der Abiturientenquote früherer Jahrzehnte liegt. Im übrigen sind unter ihnen die Kinder von Eltern gehobener beruflicher und gesellschaftlicher Stellung weit überproportional vertreten – wobei hier offen bleiben darf, ob dies wirklich eine Frage ererbter Begabung ist (wie die Vordenker der Neokonservativen immer offener behaupten) oder einfach nur Folge eines Informationsvorsprungs und hierdurch begründeter frühzeitiger Rationalität des Bildungs- und Lernverhaltens.

(3) Verlängerung der Ausbildungszeiten und Vermehrung der Selektionsschwellen.

Schon der Ausbau universitärer Studiengänge in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts ließ sich auch, wie erinnerlich, als Ausdruck des Strebens verstehen, den Zugang zu herausgehobenen Positionen verlässlicher zu rationieren, wenn die Sozialisationsfunktion des Gymnasiums und die Selektionsfunktion des Abiturs nicht mehr ausreichen. In den Jahrzehnten seit dem 2. Weltkrieg hat diese Praxis – wie auch in vielen anderen Ländern – weite Verbreitung gefunden, da sie besonders dazu geeignet erscheint, auch bei sehr breitem Zustrom zu den Bildungsinstitutionen die Zahl der letztendlich erfolgreich Austretenden unter Kontrolle zu halten.

Beispiele hierfür gibt es in großer Zahl: Der Zugang zu den sehr begehrten Spezialhochschulen (vor allem wirtschafts- und ingenieur-wissenschaftlicher Fachrichtung) führt heute in aller Regel über den Besuch von ein- oder zweijährigen Vorbereitungsklassen, die an ausgewählten Gymnasien eingerichtet werden, deren Besuch selbst das Bestehen einer sehr selektiven Eingangsprüfung voraussetzt und ohne die ein Schüler kaum Chancen hat, die Hochschuleingangsprüfung zu bestehen.

Ähnliche Strukturen beginnen sich nunmehr auch im Bereich der Fachhochschulen und der zu ihnen führenden technischen Oberschulzweige durchzusetzen.

An den Universitäten ist inzwischen das Studium in den meisten Fachrichtungen in drei aufeinanderfolgende Abschnitte gegliedert, die jeweils durch eine Prüfung abgeschlossen werden müssen – der erste Studienabschnitt mit einem Diplom (das angeblich berufsbezogen ausgelegt sein soll, dies jedoch faktisch kaum ist), der zweite Abschnitt mit einer (erst in neuerer Zeit eingeführten) Magisterprüfung, der dritte Abschnitt, der allein Chancen zum Verbleib in Wissenschaft und Forschung eröffnet, mit der Promotion.

Manche Studiengänge, zu denen besonders starker Andrang herrscht, praktizieren sogar jährliche Zwi-

schenprüfungen mit zum Teil hoher Selektivität. So fungiert beispielsweise im Medizinstudium die Zwischenprüfung nach dem ersten Studienjahr als zentraler Numerus-Clausus-Mechanismus.

Es scheint, daß das französische Bildungssystem durch die Kombination von Maßnahmen und Mechanismen der genannten Art bislang erfolgreich massenhafte, Chancengleichheit versprechende Öffnung weiterführender Bildung einerseits und Exklusivität einer auf Bildung gründenden und durch Bildung legitimierten Leistungselite andererseits vereinen konnte. Freilich wurde und wird hierfür ein Preis bezahlt, dessen volle Höhe sich nur schwer abschätzen läßt, zumal er in erster Linie von denen aufgebracht werden muß, die im Bildungssystem auf der Strecke bleiben. Und es fragt sich, wie lange ein Land einen solchen Preis bezahlen kann, ohne seine gesellschaftliche Stabilität und wirtschaftliche Effizienz in ihrer Substanz zu gefährden.

Anmerkung

- 1 Ein Gutteil der hier angeführten Materialien entstammt der vorbildlichen *Histoire de l'Enseignement en France de 1800 à 1967* von Etienne Prost, Paris 1968, das dem schnellen Leser eine vorzügliche Orientierung, dem gründlichen Leser hingegen eine Fülle von Daten, Fakten, Ideen und Quellenweisen anbietet.

Burkart Lutz

DAS ENDE DER INDUSTRIELLEN LOHNARBEIT*

Vorbemerkung:

Von was die Rede sein wird und von was nicht

Der Titel kann zu Mißverständnissen führen und falsche Erwartungen erwecken. Im folgenden wird z.B. nicht eingegangen auf Dinge wie Schattenwirtschaft, informeller Sektor und neue Selbständigkeit. Es wird nichts gesagt werden über die postindustrielle Gesellschaft und über neue soziale Bewegungen. Auch Veränderungen im Rechtsinstitut der Lohnarbeit, so interessant diese vielleicht wären, lägen außerhalb meiner Kompetenz und sollen ausgespart werden.

Mein Vortrag soll sich konzentrieren auf einen Sachverhalt, den ich mit dem Begriff von Lohnarbeit in Industriegesellschaften zu fassen suche und der so alt ist wie industrielle Produktion selbst, bei dem sich freilich in jüngster Zeit dramatische Veränderungen abzeichnen: Dieser Sachverhalt besteht darin, daß es in allen Industriegesellschaften Arbeitsplätze und auf ihnen beschäftigte Arbeitskräfte gibt, die in manchen historischen Epochen und in manchen Nationen die Mehrheit, aber immer eine große Minderheit ausmachen und bei denen ein ganzes Bündel von Benachtei-

*Überarbeiteter Mitschnitt einer ohne Manuskript gehaltenen Vorlesung

ligungen zusammentrifft, d.h. von Merkmalen, die nach allgemeiner Überzeugung negativ zu bewerten sind. Lohnarbeit in Industriegesellschaften oder, etwas verkürzt, industrielle Lohnarbeit, ist Opfer einer vieldimensionalen gesellschaftlichen Ungleichheit:

Arbeitsplätze und Arbeitskräfte, die der Kategorie industrieller Lohnarbeit zuzurechnen sind, liegen in der Einkommensverteilung durchweg im unteren Teil, ob man nun die Stundenlöhne, die Wochenverdienste oder die Lebenseinkommen betrachtet.

Die Arbeitszeitregelung ist im allgemeinen – nach Dauer und/oder nach Lage – ungünstiger als bei den meisten anderen Arbeitsplätzen und Erwerbspersonen.

Im Regelfalle wird industrielle Lohnarbeit in einer physischen und sozialen Umgebung verrichtet, die von kaum jemandem als besonders attraktiv und erfreulich betrachtet wird, den Witterungsunbilden ausgesetzt, mit Lärm, Schmutz, Staub und/oder Zugluft.

Mit industrieller Lohnarbeit sind in aller Regel Belastungen verbunden, die nicht nur von den Betroffenen, sondern auch von allen anderen Bevölkerungsgruppen als Belastungen verstanden werden; die Arbeit ist in der Mehrzahl der Fälle körperlich schwer, sie ist sehr oft repetitiv, stumpfsinnig, monoton, sie findet gesellschaftlich wenig Achtung und so fort.

Dabei geht es nicht bloß um jeweils einzelne Benachteiligungen, wird doch auch anderswo, außerhalb des Feldes industrieller Lohnarbeit, schwer oder zu ungewöhnlichen und als belastend empfundenen Zeiten ge-

arbeitet oder unterdurchschnittlich verdient, und so fort. Worauf es bei industrieller Lohnarbeit entscheidend ankommt, ist vielmehr, daß hier derartige Benachteiligungen, Belastungen und ganz übereinstimmend als negativ bewertete Merkmale überwiegend nicht durch Vorteile, Begünstigungen, als positiv eingeschätzte Merkmale kompensiert werden, sondern sich vielmehr in variierenden Konstellationen miteinander kombinieren, so daß eine Arbeit, die schmutzig und schwer ist, zugleich auch schlecht bezahlt wird, oder daß Tätigkeiten, deren zeitliche Struktur die Menschen, die sie verrichten, von vielen gesellschaftlichen Lebenszusammenhängen ausschließen, dann auch noch sozial wenig geachtet sind.

1. Industrielle Lohnarbeit als gesellschaftliches Paradox

Die komplexe, mehrdimensionale Benachteiligung, die für die industrielle Lohnarbeit, seit es sie gibt, charakteristisch ist, wird zwar in allen Industriegesellschaften – im Osten ebenso wie im Westen – als etwas ganz Natürliches und Selbstverständliches, vor allem aber als unvermeidliche Begleiterscheinung einer effizienten, gut funktionierenden, produktiven und leistungsfähigen Organisation von industriellen Betrieben und moderner Volkswirtschaft verstanden. Der sich in ihr ausdrückende Zustand sozialer Ungleichheit erweist sich freilich bei näherer Betrachtung als keineswegs natürlich und selbstverständlich. Im Gegenteil sind Verhältnisse hochgradig paradox und

erklärungsbedürftig, in denen zahlreiche, für den Wohlstand – wenn nicht sogar das blanke Überleben – unserer Gesellschaft notwendige Arbeitsplätze so ausgelegt und ausgestattet, gestaltet, organisiert und entlohnt werden, daß sie von der großen Mehrheit der in dieser Gesellschaft lebenden Menschen, wenn sie die Wahl hätten, nicht freiwillig übernommen werden würden. Dies gilt zumindest in einer offenen Gesellschaft, d.h. in einer Gesellschaft, die der Freiheit und den Menschenrechten verpflichtet ist und in der es weder Kasten oder Stände gibt, also Ungleichheit nicht genetisch programmiert ist und vererbt wird, noch Zwangsarbeit, in deren Rahmen man einen Teil der Bevölkerung dazu zwingen könnte, alles das zu tun, was die anderen nicht freiwillig zu übernehmen bereit sind.

In der Tat sind die gängigen Erklärungen für diese Ungleichstruktur, wenn sie vom öffentlichen Bewußtsein und der wissenschaftlichen Diskussion überhaupt wahrgenommen wird, wenig überzeugend. Dies sei an drei Beispielen demonstriert:

a) In der Berufskunde gibt es so etwas wie einen Leitsatz, demzufolge sich die Menschen aufgrund unterschiedlicher Eignungen und Neigungen auf die Arbeitsplätze mit ihren jeweils verschiedenen Anforderungen verteilen. Industrielle Lohnarbeit ist, so würde dann argumentiert, eben charakteristischerweise eine Sache für jene Menschen, die nach Natur und Charakter, nach Eignung und Neigung für körperliche Betätigung bestimmt sind und in körperlicher Arbeit auch ihre Befriedigung finden. Menschen die-

ser Art wären mit anderen Tätigkeiten überfordert; im Büro sitzen zu müssen, sich mit schwierigen abstrakten Fragen herumzuschlagen, würde ihren Anlagen widersprechen und sie nur unglücklich machen. Nun gibt es aber eine Fülle von Untersuchungen, die den Schluß nahelegen, daß die Realität ganz anders ist. So hat man beispielsweise vor einiger Zeit bei Schulabgängern den Zusammenhang zwischen körperlicher Konstitution einerseits und den physischen Belastungen in den Berufen, zu denen im Regelfalle die Ausbildung führt, die sie nach Schulabschluß ergriffen haben, andererseits untersucht. Dieser Zusammenhang ist, so ergab die Untersuchung, deutlich ausgeprägt; es gibt eine enge Korrelation zwischen der körperlichen Leistungsfähigkeit der Jugendlichen und der körperlichen Beanspruchung des Berufes, zu dem ihre Ausbildung führt. Doch ist diese Korrelation nicht, wie man erwarten sollte, positiv. Sie ist vielmehr negativ: Die kräftigen, stabilen, sportlichen Jungen haben ganz überwiegend Ausbildungen ange treten, die zu körperlich wenig beanspruchenden Tätigkeiten, vor allem im Büro, führen. Und in die physisch schweren Berufe, wie Baugewerbe oder Bergbau, gingen vor allem die Jugendlichen mit schlechter Konstitution und beschränkter körperlicher Leistungsfähigkeit – Jugendliche, die in einem benachteiligten sozialen Milieu mit schlechten hygienischen Verhältnissen aufgewachsen sind, schlecht ernährt und gesundheitlich unzureichend betreut wurden. Und genau der gleiche Grund, nämlich die Herkunft aus einem benachteiligten Milieu, erklärt sowohl die schlechtere

körperliche Konstitution wie den Zwang, mit der Ausbildung für einen wenig begehrten und dann eben auch fast immer physisch schweren Beruf vorlieb zu nehmen. Dies alles hat weder mit Eignung noch auch mit Neigung etwas zu tun; und ich kann mir kaum vorstellen, daß ein normaler Mensch aus Neigung eine Tätigkeit ergreifen sollte, die nach übereinstimmender Meinung nach allen denkbaren Kriterien sehr unattraktiv ist.

b) Eine andere Erklärung führt die sich in industrieller Lohnarbeit kristallisierende Ungleichheit auf unterschiedliche Begabungen zurück. Niemand könne bezweifeln, so eine Argumentation, die z.B. vom Philologenverband mit großer Eloquenz immer wieder ins Feld geführt wird, daß es unterschiedliche Begabungen gibt. Und in einem Land mit einem gut funktionierenden Bildungssystem würden in der Schule die Hochbegabten gewissermaßen ausgefiltert, wie die edlen Aromastoffe durch fraktionierte Destillation bei der Parfümherstellung. Wer die höhere Schule und die Hochschule erfolgreich durchlaufen habe, würde damit seine Zugehörigkeit zu den Hochbegabten eindeutig bewiesen haben. Alle anderen, die eben nicht so begabt sind und es vielleicht nicht einmal bis zur Mittleren Reife gebracht haben, müssen sich damit abfinden und sich in den Positionen einrichten, die ihrer geringeren Begabung entsprechen. Zu wünschen ist dann nur, daß sie nicht durch, wie man so schön sagt, »falsches Anspruchsdenken« verführt werden und sich nicht mehr mit dem bescheiden wollen, was ihnen zukommt.

Freilich gibt es eine Menge von Tatsachen, die mit dieser Argumentation kaum in Übereinklang zu bringen sind. Sicherlich belegen viele Untersuchungen einen klaren – positiven – Zusammenhang zwischen Schulerfolg und Intelligenzquotienten. Ganz unabhängig davon, wieviel Vertrauen man in die gängigen Formen von Intelligenztests haben darf und wie sehr man sich darauf verlassen kann, daß nicht schulische Erfolge ganz unabhängig von der in anderen Situationen bewiesenen intellektuellen Leistungsfähigkeit auch höhere Werte beim Test ergeben – alle diese Untersuchungen wurden bei jungen Menschen durchgeführt, die überwiegend noch in der Schule sind oder eben die Schule abgeschlossen haben. Wenn man freilich solche Tests mit Menschen wiederholt, die bereits längere Zeit die Schule verlassen haben, so nimmt der Unterschied im Intelligenzquotienten zwischen Personen mit verschiedenem Bildungsniveau, der im Augenblick des Schulabschlusses hoch ist, im Laufe der Zeit offenbar deutlich ab, so daß mit etwa 30 Jahren nur mehr Differenzen übrig bleiben, die sich vielleicht auch durch Meßunschärfen erklären lassen.

Dies scheint deutlich darauf hinzuweisen, daß die fraktionierte Destillation von Intelligenz und Begabung im Bildungssystem nicht so gut und zuverlässig funktioniert, wie dies manchmal behauptet wird.

Hinzu kommt noch etwas ganz anderes: Es ist ja keineswegs so, daß industrielle Lohnarbeit, daß ganz generell die Arbeitsplätze mit unterdurchschnittlicher Attraktivität und überdurchschnittlicher Benachteiligung durchwegs nur Arbeitskräfte mit geringerer In-

telligenz und schwächerer Begabung benötigen würden. An diesen Arbeitsplätzen werden ja die größten volkswirtschaftlichen Werte erzeugt. An diesen Arbeitsplätzen wird das technisch-materielle System, auf dem der Wohlstand des ganzen Lebens beruht, am Funktionieren gehalten und repariert. Dies ist sicherlich nicht ohne einige Intelligenz möglich. Jedem Eisenbahnfahrer müßte recht unwohl werden bei der Vorstellung, daß Lokomotivführer, die ja unter ziemlich belastenden Bedingungen arbeiten und nicht besonders gut bezahlt werden, dementsprechend auch im unteren Streubereich der Begabung ausgesucht werden. Mir zumindest wäre unter diesen Bedingungen schon das U-Bahn-Fahren zu gefährlich, von einem Intercity ganz zu schweigen, der mit 150 km/h durch die Gegend braust.

c) Eine dritte Erklärung für den Zustand sozialer Ungleichheit, der sich in industrieller Lohnarbeit ausdrückt, verweist auf die Verhältnisse im Kapitalismus: Wirtschaftlicher Druck zwingt die Menschen, so wird argumentiert, dazu, irgendeine Art von Arbeit anzunehmen, wenn sie überleben wollen.

Diese Argumentation liefert plausible Erklärungen dafür, daß zumindest in bestimmten historischen Perioden alle Lohnarbeiter in schlechten materiellen Verhältnissen leben, wenig verdienen und belastenden Arbeitsbedingungen ausgesetzt sind. Aber sie erklärt nicht die Ungleichheit innerhalb der Arbeitnehmerschaft, erklärt nicht, warum nicht nur die Kapitalbesitzer, sondern auch sehr viele Arbeitnehmer zugleich

überdurchschnittlichen Verdienst und komfortable Arbeitsbedingungen, eher angenehme Arbeitszeiten und hohes Ansehen in Anspruch nehmen können.

2. Die Ungleichheitsstruktur industrieller Lohnarbeit als Produkt der Geschichte

Die Frage, wie eine Gesellschaft existieren kann, in der ein Gutteil der für ihr materielles und soziales Überleben notwendigen Arbeitsplätze in einer Weise ausgelegt, bewertet und gratifiziert ist, die von der großen Mehrheit der Bevölkerung als wenig attraktiv betrachtet wird, wenn diese Gesellschaft gleichzeitig weder Kastensystem noch Zwangsarbeit kennt, läßt sich bei bloß funktionaler Betrachtung nicht befriedigend beantworten. Vielmehr muß eine stichhaltige Erklärung meiner Meinung nach historisch argumentieren.

Hier zunächst eine These:

Industrielle Lohnarbeit, so wie sie heute organisiert ist, mit all dem, was sie an kumulierter Benachteiligung im Hinblick auf Arbeitsteilung, Gratifikation und Definition von Zumutbarkeit und Erträglichkeit impliziert, konnte sich nur entwickeln, weil im Prozeß der Industrialisierung ein ganz bestimmter Typ von Arbeitskraft in großen Mengen für Lohnarbeit mobilisiert wurde, der nicht im industrialisierten, modernen Teil der Volkswirtschaft selbst erzeugt wird, sondern in einem bis in die Mitte unseres Jahrhunderts noch sehr mächtigen Sektor, dessen soziale Struktur und dessen Ökonomie noch weithin traditioneller, vorindustrieller Natur sind.

Ich möchte diese These etwas erläutern, wobei ich freilich zu allen Einzelheiten auf ein kürzlich veröffentlichtes Buch verweisen muß.*

Der Industrialisierungsprozeß, die Entwicklung unserer europäischen Gesellschaften zu Industriegesellschaften, vollzog sich nicht in der Form, daß in allen Teilen der Gesellschaft mehr oder minder gleichzeitig die typischen Momente von Industriegesellschaften entstehen: Großbetriebliche Organisation, Arbeitsteilung, Bürokratie, Lohnarbeit und Marktförmigkeit der wesentlichen Austauschbeziehungen sind Merkmale, die zunächst bloß insular in den sozioökonomischen Strukturen der vorindustriellen Gesellschaften auftreten. Und neben großen Bereichen, die lange Zeit hindurch die herkömmlichen Lebensweisen und Wirtschaftsformen fast unverändert beibehalten, bildet sich aus diesen Inseln Schritt für Schritt ein neuer Wirtschaftssektor, der von industrieller Produktion und marktwirtschaftlichen Entscheidungskalkülen beherrscht ist und seinen Standort in aller Regel in den Städten hat.

Zumindest in den europäischen Nationen (in den Siedler- und Einwandererländern wie den USA verlief die Entwicklung anders) entstand im Zuge der Industrialisierung eine duale, stark dichotomisierte Struktur mit je einem in sich weitgehend geschlossenen traditionellen und modernen Sektor, die bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts hinaus Bestand haben wird. Im

*Burkart Lutz: *Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Eine Neuinterpretation der industriell-kapitalistischen Entwicklung im Europa des 20. Jahrhunderts.* Frankfurt, New York 1984.

modernen – industriellen, kapitalistischen und städtischen Sektor – konzentrierten sich Dynamik und Wachstum: Hier findet die zusätzliche Bevölkerung, die ja parallel zum Industrialisierungsprozeß durch das bekannte Phänomen der demographischen Explosion hervorgebracht wird, Brot und Arbeit. Hier werden die neuen Sach- und Kapitalwerte erzeugt und angesammelt. Hier liegt die Basis der sich entfaltenden Macht von Kapitalbesitzern und Nationalstaat. Daneben bleibt jedoch ein immer noch sehr bedeutsamer traditioneller Sektor bestehen, zu dem fast die ganze Landwirtschaft gehört, der größere Teil des Handwerks und des Einzelhandels, viele traditionelle Dienstleistungen (wie z.B. Kirchen und Klöster) und dann ein Bereich, der im heutigen Verständnis eigentlich gar nicht zur Volkswirtschaft zu rechnen ist, nämlich die Hauswirtschaft, in der freilich keineswegs, wie heute, nur gekaufte Güter konsumiert, sondern in großem Umfang auch produziert und wirtschaftliche Werte geschaffen wurden.

Versucht man, anhand der beschäftigten Arbeitskräfte die Bedeutung dieser beiden Sektoren roh abzuschätzen, dann zeigt sich, daß selbst im hochindustrialisierten Deutschen Reich von 1939 oder in der Bundesrepublik Deutschland von 1950 moderner und traditioneller Sektor noch etwa gleich stark waren. Dieser traditionelle Sektor ist nach wie vor von Lebens- und Arbeitsformen geprägt, die im modernen Sektor als Folge der Industrialisierung verschwunden sind. Hier ist die Trennung von Arbeit und Leben allenfalls teilweise vollzogen; hier fallen Haushalt, Fa-

milie und Betrieb weitgehend in eins; hier sind Freizeit oder Privatleben einerseits und Arbeit andererseits nicht zwei scharf voneinander getrennte Werte, sondern ist Leben immer auch Arbeiten und Arbeiten immer auch Leben. Wer im traditionellen Sektor aufwächst, wird mit einer ganz bestimmten, sehr prägenden Lebensorientierung erzogen. Hierbei ist freilich der Erziehungsbegriff mit Vorsicht zu verwenden, denn es gibt ja kaum bewußte Erziehungspraktiken und -prinzipien; die mächtigste Sozialisationsinstanz ist vielmehr das Alltagsleben, und dies lehrt die Kinder schon in früher Jugend, daß man hart arbeiten muß, wenn man überhaupt überleben will, daß man keine zu hohen Ansprüche stellen darf, wenn man nicht Schiffbruch erleiden will, und daß man gut daran tut, sich mit dem abzufinden, was man sich mit Plackerei und Mühsal verschaffen kann.

Nun sind jedoch die beiden Sektoren in ihrer Bevölkerungsentwicklung nicht gleich stark. Ganz im Gegenteil: Das Bevölkerungswachstum des modernen, industriell-marktwirtschaftlichen Sektors speist sich zu einem Gutteil aus dem Bevölkerungsüberschuß, der im traditionellen Sektor heranwächst. Die Menschen in den Städten greifen sehr viel schneller als andere zu den modernen Praktiken der Familienplanung. Angestellte und Beamte als erste, dann wachsende Teile der Arbeiter und zunehmend auch Handwerker und Kleinhändler lernen bald, daß ihre Lebenslage und die ihrer Familie wesentlich von erfolgreicher Geburtenkontrolle und Geburtenverhütung abhängt; so setzt sich in der Bevölkerung des modernen Sektors schon

19. Jahrhundert fortschreitend die Zwei-Kinder-Familie durch, die eben nur den Fortbestand der Bevölkerung, aber kein Bevölkerungswachstum mehr sichert. Im traditionellen Sektor hingegen gibt es nicht nur weitaus mächtigere Widerstände gegen Empfängnisverhütung und Familienplanung. Hier ist auch eine große Kinderzahl weit weniger ein Kostenfaktor als vielmehr ein produktiver Beitrag zum Familienbetrieb. Im traditionellen Sektor gelten deshalb die herkömmlichen Regeln generativen Verhaltens sehr viel länger als im modernen Sektor.

Hieraus ergibt sich von Beginn der Industrialisierung an ein kontinuierlicher Wanderungsstrom vom traditionellen in den modernen Sektor. Dort geborene und aufgewachsene, aber zur Bestandserhaltung nicht benötigte Menschen müssen in die Stadt, in die Fabrik gehen und Lohnarbeit annehmen.

Hierzu einige Größenordnungen: Zwischen 1882 und 1907 hat sich im Deutschen Reich die Zahl der in der Stadt lebenden Erwerbstätigen in Industrie, Gewerbe und Handel von gut fünf Millionen auf über elf Millionen erhöht. Hiervon waren knapp vier Millionen nicht in der Stadt, sondern auf dem Lande geboren. Auch bei vorsichtiger Schätzung ergibt sich, daß der enorme Zuwachs des Arbeitskräftebestandes im modernen Sektor, der sich innerhalb eines Vierteljahrhunderts vollzog, mindestens zur Hälfte durch Arbeitskräfte bewirkt wurde, die, vom Land kommend, noch in traditionellen Verhältnissen aufgewachsen waren.

Arbeitskräfte dieser Art waren von sehr hohem Wert für die wachsende Industrie. Sie waren auf der einen

Seite von früher Jugend an daran gewöhnt, schwer zu arbeiten und sich auch mit einem kargen Leben abzufinden. Da sie in aller Regel Lohnarbeit deshalb annehmen mußten, weil sie auf dem Hof oder in dem Gewerbebetrieb, in dem sie aufgewachsen waren, kein Auskommen mehr fanden, sind sie durch Verdienstanreize hochgradig motivierbar und bereit, schon kleine materielle Verbesserungen als wichtigen Gewinn anzusehen.

All diese Momente von Arbeitsvermögen lernte die sich entwickelnde große Industrie auf zunehmend effizientere Weise zu nutzen. Die wesentlichen Prinzipien der sogenannten »wissenschaftlichen Arbeitsorganisation«, die von Taylor formuliert wurden, richten sich genau auf diesen Typ von Arbeitskraft: auf Menschen, die keine Erfahrung mit Lohnarbeit haben, die nicht wissen, wie man in einem Großbetrieb über Lohn und Leistung verhandelt, die auf Gedeih und Verderb darauf angewiesen sind, sofort Geld auf die Hand zu bekommen, aber keine Ahnung davon haben (oder nicht daran denken wollen), welche mittel- und langfristigen Schäden mit den Belastungen verbunden sind, die sie um des Verdienstes willen auf sich nehmen.

Doch beschränkt sich die Bedeutung des mehr oder minder kontinuierlichen Zustroms von Arbeitskräften aus dem traditionellen Sektor in Lohnarbeit im modernen Sektor nicht auf die ungelernete, gleichsam rohe Arbeit, wie sie typischerweise das Objekt tayloristischer Rationalisierung ist. Diese stellt vielmehr nur die unterste Schicht einer hierarchisierten

Pyramide von Qualifikationen und Positionen dar, in der vorwärtszukommen und aufzusteigen ein Ziel mit ganz außerordentlicher Motivationskraft ist: Aufstieg – vielleicht bis zum Vorarbeiter – für ganz wenige schon in der ersten Generation; Aufstieg auf breiter Front für die Kinder, die zwar von ihren Eltern noch ganz selbstverständlich mitbekommen haben, wie schwer die Arbeit und wie hart das Leben ist, die aber bereits die Chance hatten, einen Beruf zu lernen, und mit deutlich besseren Voraussetzungen als ihre Eltern in das Erwerbsleben eintreten; weiterer Aufstieg dann in vielen Fällen für die Enkel der Hilfsarbeiter, von denen nicht wenige schon eine bessere Schulbildung erhalten und als Angestellte in die mittleren und oberen Ränge der Pyramide einrücken. Und nur der kontinuierliche Druck der von unten nachrückenden, ungelernen Zuwanderer aus dem traditionellen Sektor hielt den sozialen Aufstieg im Beruf oder in der Generationenfolge über Bildung für alle anderen in Gang.

3. Das Ende des traditionellen Sektors nach dem 2. Weltkrieg

Nach dem 2. Weltkrieg setzte in allen europäischen Industrienationen ein von den Zeitgenossen vielleicht nicht ganz zu Unrecht als »Wirtschaftswunder« bezeichnetes Wachstum ein, das bisher unbekanntem Massenwohlstand zur Folge hatte.

Für unsere Überlegungen war dies in zweifacher Weise von Bedeutung:

Einmal wurde nunmehr innerhalb kurzer Zeit nicht nur wie bisher der im traditionellen Sektor hervorgebrachte Bevölkerungsüberschuß für Lohnarbeit im modernen Sektor mobilisiert; hiervon wurden auch große Teile seines Kernbestandes an Arbeitskräften erfaßt.

Die Zahl der Arbeitnehmer – Arbeiter, Angestellte und Beamte – hatte sich in der Bundesrepublik Deutschland zwischen dem Beginn der 50er Jahre und der Mitte der 60er Jahre von rund 15 Millionen auf 24 Millionen erhöht; im Zeitraum eines guten Jahrzehnts wurden 9 Millionen zusätzliche Arbeitskräfte für abhängige Erwerbstätigkeit in der Industrie und im modernen Dienstleistungsbereich mobilisiert. Der größere Teil von ihnen stammte aus dem Kernbestand des traditionellen Sektors: Es handelte sich nun nicht mehr, wie bisher, bloß um die nachgeborenen Bauernsöhne, sondern um die Hoferben und Bauern selbst; es handelte sich nicht mehr nur um die überzähligen Töchter aus den städtischen Familien, sondern um die Familienmütter, die selbst Lohnarbeit annahmen.

Die Zahl der bäuerlichen Hofstellen, die auf dem Gebiet der Bundesrepublik von der Mitte des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts leicht zugenommen hatte, beginnt jetzt rapide abzunehmen. War bis dahin die oft beklagte Landflucht lediglich eine Abwanderung von Überschußbevölkerung, ohne daß die Zahl der selbständigen Bauern zurückgegangen wäre, so setzt nunmehr ein massives Hofsterben ein.

Gleiche Entwicklungen haben sich auch in den anderen Teilen des traditionellen Sektors vollzogen, so z.B.

im Einzelhandel mit Lebensmitteln, der bis in die frühen 50er Jahre fast ausschließlich eine Sache kleiner Familienbetriebe war, von denen die Bevölkerung in der unmittelbaren Nachbarschaft versorgt wurde. Erst im Laufe der 50er Jahre wurde der Einzelhandel vom Industrialisierungsprozeß erfaßt und Schritt für Schritt nach großbetrieblichen Prinzipien organisiert und in großräumige Verteilungsstrukturen einbezogen.

Nie zuvor in unserer Geschichte wurden in so kurzer Zeit so große Quanten von Arbeitskräften aus dem traditionellen Sektor mit der so typischen Mischung von hoher Leistungsfähigkeit und geringem Anspruchsniveau für den Arbeitsmarkt mobilisiert wie in den 50er und frühen 60er Jahren. Und die heutige Organisation von Arbeitsprozessen und Betrieben im modernen Sektor ist ebenso wie die dort eingesetzte Technik sehr stark von der Orientierung auf diesen Typ von Arbeitskraft und seine optimale Nutzung geprägt.

Zum anderen wurde jedoch genau durch die gleichen Prozesse, die diesen Typ von Arbeitskraft in der Zeit nach dem 2. Weltkrieg massenhaft verfügbar machten, ihre zukünftige Reproduktion definitiv unmöglich gemacht. Was heute noch an Handwerk, Handel und Landwirtschaft besteht, ist weitgehend in die moderne, auf industrieller Technik, rationeller Organisation und marktwirtschaftlichen Austauschformen gegründete Wirtschaft integriert. Die traditionellen Lebens- und Arbeitsformen sind auch hier bis auf geringe Restbestände verschwunden.

Über ein Jahrzehnt haben die europäischen Industrienationen versucht, diesen Sachverhalt, daß der traditionelle Sektor als Arbeitskräftereservoir nicht mehr zur Verfügung steht, durch die Anwerbung von Ausländern zu überspielen. In den typischen Herkunftsländern unserer ausländischen sogenannten Gastarbeiter, in Anatolien, in weiten Teilen Griechenlands, Jugoslawiens und Spaniens gibt es ja noch einen starken traditionellen Sektor. Eine Zeitlang konnte man sich in dem Glauben wiegen, daß es möglich wäre, auf übernationaler Ebene den kontinuierlichen Zufluß eines Typs von Arbeitskraft zu organisieren, der in den industrialisierten Ländern selbst nicht mehr erzeugt wird. Erst in den 70er Jahren zeigte sich, daß hiermit Folgekosten und Probleme sozialer Stabilität und Integration verbunden sind, die kaum zu bezahlen und zu lösen sind.

4. Wie kann es weitergehen?

Viele Jahrzehnte hindurch gründete sich die Entwicklung moderner, industrialisierter Volkswirtschaften auf die problemlose Verfügbarkeit von Arbeitskräften, die noch stark von traditionellen Lebens- und Arbeitsverhältnissen geprägt waren und denen die Gesellschaft infolgedessen ohne sehr große Schwierigkeiten die besondere Form kumulierter Benachteiligung aufzwingen konnte, die ich eingangs als für industrielle Lohnarbeit konstitutiv benannt habe.

Was wird nun passieren, wenn im Laufe einer Generation die letzten Arbeitskräfte dieser Art aus dem Er-

werbsleben ausscheiden werden, nachdem der traditionelle Sektor in den europäischen Industrienationen selbst fast vollständig absorbiert ist und die Zuwanderung von Ausländern weitgehend zum Stillstand gebracht wurde?

Zwei Szenarien sind denkbar:

Das erste Szenario ist ein solches des »Weiterwurstelns«: Politische Instanzen und Betriebe setzen sich, wie bisher auch, mit Problemen nur auf pragmatische Weise auseinander, nehmen sie erst zur Kenntnis, wenn der Problemdruck zu stark geworden ist und greifen dann zu Lösungen, mit denen man zu möglichst geringen Kosten für einige Jahre über die Runden kommt. Gemäß diesem Szenario wird eine der Grundlagen – ich meine sogar eine essentielle Grundlage – unserer ökonomischen Leistungsfähigkeit wegbrechen, ohne daß rechtzeitig irgendwo Alternativen ausgedacht, entwickelt, erprobt und implementiert wurden. England scheint auf dem Weg, der diesem Szenario entspricht, bereits ein Stück weiter vorangeschritten zu sein als die Nationen Kontinentaleuropas. Was sich in England seit etwa zwei Jahrzehnten ereignet, der fortschreitende Verfall ganzer Teile dessen, was früher einmal das Fundament der englischen Wirtschaft ausmachte, das Herausfallen ganzer Bevölkerungsgruppen aus dem Arbeits- und Produktionsprozeß und das Abdriften immer größerer Teile der Gesellschaft in den kollektiven Status von Almosenempfängern – dies scheint eine durchaus realistische Perspektive für die anderen europäischen Industrieländer zu sein, zumal sich ganz ähnliche Entwicklun-

gen ja gegenwärtig auch in den USA vollziehen, wo offenbar nicht nur einzelne Betriebe oder Industriezweige, sondern ganze Großstädte mit ihren Bevölkerungen einfach aus dem Wirtschaftskreislauf ausgestoßen und nur noch mit kümmerlichen Unterstützungen, oftmals bloß in Form billiger Lebensmittel, am Überleben gehalten werden.

Ein solcher Verfall würde in Kontinentaleuropa vermutlich zunächst sehr langsam vor sich gehen und vielleicht ein oder zwei Generationen dauern, bis das charakteristische Leistungspotential traditionell geformter Arbeitskraft, das eine Industriegesellschaft offenbar nicht aus sich selbst heraus hervorbringen kann, vollends aufgebraucht ist. Historisch gibt es Beispiele genug dafür, wie früher blühende Wirtschaftsregionen langsam an den Rand der allgemeinen Entwicklung geraten und schrittweise verkommen, was allerdings auch das Risiko gewaltsamer Versuche nicht ausschließt, diesen Prozeß in letzter Minute noch aufzuhalten.

Obwohl ich von Natur aus nicht pessimistisch bin, scheint mir dieses Szenario wahrscheinlicher als das andere, das, naiv betrachtet, viel naheliegender wäre. Dieses zweite Szenario charakterisiert sich dadurch, daß die Industriegesellschaft die Arbeit, die sie braucht, auch so organisiert, daß sie in einer rationalen Entscheidung freiwillig von ausreichend vielen normalen Bürgern dieser Gesellschaft akzeptiert werden kann.

Um dies sicherzustellen, muß das System gesellschaftlicher Arbeit so verändert werden, daß sich Nachteile

und Vorteile, positive und negative Merkmale nicht mehr, wie bisher, jeweils kumulieren, sondern wechselseitig kompensieren: Indem schwere körperliche Belastung, wo sie auch notwendig ist, überdurchschnittlichen Verdienst bedeutet, indem Schichtarbeit nicht soziale Marginalisierung nach sich zieht, sondern besonderes soziales Ansehen begründet, und so fort. Natürlich wird es immer noch besondere und schwer erträgliche Belastungen physischer, nervlicher, psychischer oder zeitlicher Art geben. Die Reparatur an industriellen Großanlagen wird immer eine schmutzige Arbeit sein. Die Dienstzeiten von Lokomotivführern können nicht die gleichen sein wie die von Lehrern. Aber man könnte sehr wohl dafür Sorge tragen, daß solche unvermeidlichen Benachteiligungen und Belastungen durch Vorteile ausgeglichen werden, die bisher fast nur jenen vorbehalten waren, die auch keine besonderen Belastungen zu ertragen hatten.

Genau hierin ist auch meine Skepsis begründet: Soziale Ungleichheit bedeutet ja nicht nur, daß es Benachteiligte gibt, jede Form von sozialer Ungleichheit kennt auch ihre Begünstigten. Die kumulative Benachteiligung, die ungleiche Verteilung von Arbeitslasten, die für industrielle Lohnarbeit in der historisch überkommenen Form typisch sind, ließen auch große Bevölkerungsgruppen entstehen, die gewissermaßen auf der anderen, der Sonnenseite stehen und bei denen sich spiegelbildlich die Privilegien kumulieren: interessante Arbeit, komfortable Arbeitsbedingungen, hohe Arbeitsplatzsicherheit, überdurchschnittliches

Einkommen und großes soziales Ansehen. Und nicht zufälligerweise liegt bei den Arbeitskräfte- und Bevölkerungsgruppen, bei denen die meisten Privilegien zusammentreffen, auch die größte Macht, soziale Probleme zu definieren, Handlungsnotwendigkeiten zu bestimmen, gesellschaftliche Ziele zu formulieren und über die verfügbaren Ressourcen im Sinne dieser Ziele zu disponieren. Mit anderen Worten: Der Schlüssel zu einer grundlegenden Veränderung von Arbeitsorganisation und Arbeitsteilung, die eigentlich zwingend notwendig wäre, um das langfristige Überleben unserer Gesellschaften zu sichern, liegt genau in den Händen derjenigen, die offenbar ein hohes Interesse daran haben, den überkommenen Zustand möglichst nicht anzutasten.

Veröffentlichungen

Teilprojekt A 1

- Bolte, Karl Martin: Anmerkungen zum Stand der sozialwissenschaftlichen Wertewandeldiskussion. Was wandelt sich im Bereich unserer Kultur wirklich? In: W.v.d. Ohe (Hrsg.), Kulturanthropologie. Beiträge zum Neubeginn einer Disziplin. Berlin 1987
- Bolte, Karl Martin/Voß, G.Günter: Veränderungen im Verhältnis von Arbeit und Leben. Anmerkung zur Diskussion um den Wandel von Arbeitswerten. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (im Erscheinen)
- Dunkel, Wolfgang: Wenn Gefühle zum Arbeitsgegenstand werden - Gefühlsarbeit im Rahmen personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten. In: Soziale Welt, Heft 1, 1988 (im Erscheinen)
- Jurczyk, Karin/Treutner, Erhard/Voß, G.Günter/Zettel, Ortrud: Die Zeiten ändern sich - Arbeitszeitpolitische Strategien und die Arbeitsteilung der Personen. In: S. Hradil (Hrsg.), Sozialstruktur im Umbruch. Opladen 1985
- Kudera, Werner/Voß, G.Günter: Veränderungen in der Arbeitsteilung von Personen - Neue Muster der individuellen Verteilung von Arbeit auf verschiedene Lebensbereiche. Ein Forschungsprogramm. Vortrag auf der Sitzung der Sektion "Industrie- und Betriebssoziologie" der DGS in Kassel, 21.-23. Mai 1987 (im Erscheinen)

Teilprojekt A 2

- Böhle, Fritz/Milkau, Brigitte: Vom Handrad zum Bildschirm. Eine Untersuchung zur sinnlichen Erfahrung im Arbeitsprozeß. München/Frankfurt 1988
- Böhle, Fritz/Milkau, Brigitte: Computerized Manufacturing and Empirical Knowledge. In: AI & Society, The Journal of Human and Machine Intelligence, 1988 (im Erscheinen)
- Böhle, Fritz/Milkau, Brigitte: Sinnliche Erfahrung und Gefühl als Qualifikation - Facharbeiter und neue Technologien. 3 Aufsätze in: Technische Rundschau, Heft 52, 1987, Hefte 1/2 und 3, 1988
- Böhle Fritz: Changes in skill structure in "High-Tech-Enterprises". Paper submitted to the conference "High Tech and Society in Japan and the Federal Republic of Germany. München, Berlin 1987

Teilprojekt A 5

- Beisenherz, Hans Gerhard: Computer und Gefühle. In: DJI (Hrsg.), Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Methoden, Konzepte, Projekte. München, DJI Verlag 1988
- Beisenherz, Hans Gerhard: Eltern, Kinder und Computer. In: Familienhandbuch. München, DJI-Verlag 1988 (im Erscheinen)
- Beisenherz, Hans Gerhard: Familie und Computer. Entwicklungstendenzen der Technologisierung des Alltags. DJI-Materialien. München 1988
- Leu, Hans R: Wechselwirkungen. Die Einbettung von Subjektivität in die Alltagspraxis. In: D. Brock/H.R. Leu/Ch.Preib/H.-R. Vetter (Hrsg.), Subjektivität im technischen und sozialen Wandel. München, DJI-Verlag 1988 (im Erscheinen)
- Leu, Hans R. (zusammen mit J. Barthelmes, Ch. Feil, E. Sander) (Hrsg.): Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Methoden, Konzepte, Projekte. München, DJI Verlag 1988 (im Erscheinen)

Teilprojekt B 1

- Fuchs, Gerhard: Arbeitspolitik in der Wende. In: Michael Kausch u.a. (Hrsg.), Zeitgeist. Göttingen: Sovec (im Erscheinen)
- Fuchs, Gerhard/Rucht, Dieter/Treutner, Erhard: Kommunale Arbeitspolitik im Umbruch: Das Beispiel München. In: Zeitschrift für Sozialreform 12, 1987
- Fuchs, Gerhard/Rucht, Dieter: Sozial- und Umweltverträglichkeit von technischen Systemen als Regelungsproblem: Möglichkeiten und Grenzen des Rechts. In: Axel Görnitz/Rüdiger Voigt (Hrsg.), Jahresschrift für Rechtspolitikologie Bd. 2. Pfaffenweiler, Centaurus 1988 (im Erscheinen)
- Landenberger, Margarete: Flexible Arbeitszeitformen im Spannungsfeld von ökonomischer Liberalisierung und sozialem Schutzbedarf, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 21, 1987, S.15-29
- Landenberger, Margarete: Teilzeitarbeit und Alterssicherung: Sozialpolitische Flankierung einer Arbeitsumverteilungsstrategie, in: Sozialer Fortschritt, Heft 9, 1987, S.196-201
- Landenberger, Margarete: Marginale Beschäftigung und soziale Sicherung, in: Burkart Lutz (Hrsg.), Technik und sozialer Wandel. Verhandlungen des 23. Deutschen Soziologentages 1986. Frankfurt, Campus 1987, S.491-495
- Rucht, Dieter/Treutner, Erhard: Regulierung gesellschaftlicher Arbeit: Auf dem Weg zu einem neuen Steuerungsmodus? In: Axel Görnitz/Rüdiger Voigt (Hrsg.), Grenzen des Rechts/Limitations of Law. Jahresschrift für Rechtspolitikologie, Bd. 1. Pfaffenweiler, Centaurus 1986, S.115-141

Treutner, Erhard: Zur strategischen Nutzung rechtlicher Regeln. In: Rüdiger Voigt (Hrsg.), Recht als Instrument der Politik, Opladen: Westdeutscher Verlag 1986, S.234-255

Teilprojekt B 2

Altmann, Norbert/Bechtle, Günter: Technischer Wandel und Arbeit. Zu einigen Aspekten deutscher Industriosiologie in den 70er und 80er Jahren. In: N. Altmann/M. Nomura (Hrsg.), Neue Technologie und Strukturwandel der deutschen Gesellschaft, Tokyo 1987 (in japanischer Sprache, in Zusammenarbeit mit B3).

Altmann, Norbert/Düll, Klaus: Rationalisierung und neue Verhandlungsprobleme im Betrieb. In: WSI-Mitteilungen 5, 1987 (in Zusammenarbeit mit B3).

Altmann Norbert/Düll, Klaus: Neue Technologie und Betriebsrat - Die Einführung "Neuer Technologie" (ME) und die Vertretung von Arbeitnehmerinteressen auf der Betriebs-ebene. In: N. Altmann/M. Nomura (Hrsg.), Neue Technologie und Strukturwandel der deutschen Gesellschaft, Tokyo 1987 (in japanischer Sprache, in Zusammenarbeit mit B3)

Bechtle, Günter: Alla ricerca del soggetto perduto. In: F. Castellucci (ed.), Progettazione, sistemi nuovi, relazioni industriali, organizzazione del lavoro. Atti del Convegno, Bologna 1987

Düll, Klaus, zusammen mit M. Baethge: Technik und Arbeit (Einleitung) und Düll, Klaus: Rationalisierungsprozess und die Zukunft der Arbeit - Eine kontroverse Diskussion. In: Burkart Lutz, Technik und sozialer Wandel - Verhandlungen des 23. Deutschen Soziologentages in Hamburg 1986. Frankfurt/New York 1987

Düll, Klaus: La crise du droit negocié - relations professionnelles et technologies nouvelles en R.F.A. In: P. Cohendet/M. Hollard/Th. Malsch/P. Veltz (eds.), Du taylorisme au systemisme. Nouvelles formes de rationalisations dans l'entreprise en France et en Allemagne. Paris 1988 (im Erscheinen)

Hirsch-Kreinsen, Hartmut/Lutz, Burkart: Soziale Einflüsse fertigungstechnischer Entwicklung. In: zWF 52, Heft 9, 1987

Köhler, Christoph/Nuber, Christoph/Schultz-Wild, Rainer: Rationalisierungsprozesse mit verdeckten Folgen - Ansätze gewerkschaftlicher Politik. In: AFA-informationen, Heft 4, 1987

- Lutz, Burkart: Bildung im Dilemma von Leistungselite und Chancengleichheit. Notizen zur Geschichte des französischen Bildungssystems. In: ZSE (Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie) 2, 6. Jg., 1986
- Lutz, Burkart: Die Bauern und die Industrialisierung - Ein Beitrag zur Erklärung von Diskontinuität der Entwicklung industriell-kapitalistischer Gesellschaften. In: Johannes Berger (Hrsg.), Die Moderne - Kontinuitäten und Zäsuren. Soziale Welt, Sonderband 4. Göttingen 1986
- Lutz, Burkart: Arbeitsmarktstruktur und betriebliche Arbeitskräftestrategie - Eine theoretisch-historische Skizze zur Entstehung betriebszentrierter Arbeitsmarktsegmentation. Frankfurt/München 1987
- Lutz, Burkart: Bäuerliche Gesellschaft und Industrialisierung in Europa. In: N. Altmann/M. Nomura (Hrsg.), Neue Technologie und Strukturwandel der deutschen Gesellschaft. Tokyo 1987 (in japanischer Sprache)
- Lutz, Burkart: Das Ende der Wachstumsmechanik als gesellschaftliche Herausforderung. In: G.H. Braun (Hrsg.), Utopien - Die Möglichkeit des Unmöglichen. Zürich 1987.
- Lutz, Burkart: Das Ende des Technikdeterminismus und die Folgen - Soziologische Technikforschung vor neuen Aufgaben und neuen Problemen. In: Burkart Lutz (Hrsg.), Technik und sozialer Wandel - Verhandlungen des 23. Deutschen Soziologentages in Hamburg 1986. Frankfurt/New York 1987
- Lutz, Burkart/Hirsch-Kreinsen, Hartmut: Vorläufige Thesen zu gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklungstendenzen von Rationalisierung und Industriearbeit. In: Verbund sozialwissenschaftliche Technikforschung, Mitteilungen 1, 1987. (Erscheint in französischer Sprache in: P. Cohendet/M. Hollard/Th. Malsch/P. Veltz (eds.), Du taylorisme au systemisme. Nouvelles formes de rationalisations dans l'entreprise en France et en Allemagne. Paris 1988 (im Erscheinen)
- Schultz-Wild, Rainer: Qualifizierte Gruppenarbeit in der flexiblen Fertigung. In: N. Altmann/M. Nomura (Hrsg.), Neue Technologie und Strukturwandel der deutschen Gesellschaft. Tokyo 1987 (in japanischer Sprache)
- Schultz-Wild, Rainer: Work Design and Work Organization in flexible manufacturing Systems. Proceedings of the 10th IFAC World Congress on Automatic Control, Munich 1987, Volume 5. Düsseldorf 1987.

Teilprojekt B 3

- Altmann, Norbert/Deiß, Manfred/Döhl, Volker/Sauer, Dieter:
Ein "Neuer Rationalisierungstyp" - Neue Anforderungen
an die Industriosociologie. In: Soziale Welt, Heft 2/3,
1986, S.191-206
- Altmann Norbert: New Technologies, Design of Work and the
Unions in the Federal Republic of Germany. In: Nordic
Institute of Advanced Occupational Environment Studies
(ed.), Future of Work: A Viewpoint of Social Sciences,
Helsinki 1987 (im Erscheinen)
- Altmann, Norbert/Düll, Klaus: Rationalisierung und neue
Verhandlungsprobleme im Betrieb. In: WSI-Mitteilungen,
Heft 5, 1987 (in Zusammenarbeit mit Teilprojekt B2)
- Altmann, Norbert: Quality of Working Life, Rationalization
and Industrial Relations. Paper Prepared for Lectures at
the University of Tokyo and the Okayama University,
Japan 1986. In: N.Altmann/M. Nomura (Hrsg.), Technische
Innovationen und gesellschaftliche Veränderungen in der
Bundesrepublik Deutschland. Tokyo 1987 (in japanischer
Sprache)
- Deiß, Manfred: Strukturelle Probleme im Verhältnis von
Arbeitsschutznormen und neuen Technologien. In: Zeit-
schrift für Arbeitswissenschaft, Heft 1, 1987, S.20-22
- Sauer, Dieter: Neue Technologien und betriebliche Rationali-
sierungsstrategien - Zur Frage des politischen Gestal-
tungsspielraums. In: K. Bartölke u.a. (Hrsg.), Möglich-
keiten der Gestaltung von Arbeit und Technik in Theorie
und Praxis. Bonn 1986, S.37-44
- Sauer, Dieter: Widersprüche im Rationalisierungsprozeß und
industriosociologische Prognosen. In: B. Lutz (Hrsg.),
Technik und sozialer Wandel - Verhandlungen des 23.
Deutschen Soziologentages in Hamburg 1986. Frankfurt/New
York 1987

Teilprojekt B4

- Brüderl, Josef: Industries, Labour Markets, Firms and
Occupational Careers: On Which Level Does Structure
Matter? In: Carl Ulrich Mayer/Nancy B. Tuma (eds.),
Applications of Event History Analysis in Life Course
Research. Berlin, MPI 1987, S.140-161
- Brüderl, Josef/Preisendorfer, Peter: Betriebsgröße als
Determinante beruflicher Gratifikationen. In: Wirtschaft
und Gesellschaft, 12. Jg. 1986, S.507-523
- Brüderl, Josef/Diekmann, Andreas/Ziegler, Rolf: Arbeits-
platzsuche und Anfangseinkommen bei Hochschulabsolven-
ten. Referat auf dem Soziologentag 1986 in Hamburg,
erscheint im Tagungsband der Konferenz
- Diekmann, Andreas: Lebensverläufe und Verlaufsdatenanalyse -
Statistische Auswertungsmethoden von Ereignisdaten. In:
Wolfgang Voges (Hrsg.), Methoden der Biographie- und
Lebenslaufforschung. Opladen, Leske und Budrich 1987,
S.171-195

- Preisendörfer, Peter: "Organisationsökologie": Eine neue Perspektive zur Untersuchung des Wandels von Organisationsstrukturen. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 1988 (im Erscheinen)
- Preisendörfer, Peter: Organisationale Determinanten beruflicher Karrieremuster - Theorieansätze, methodische Zugangswege und empirische Befunde. In: Soziale Welt, Jg.38, 1987, S.211-226
- Preisendörfer, Peter/Wallaschek, Marianne: Methodische Probleme der Analyse von Betriebszugehörigkeitsdauern. Allgemeines Statistisches Archiv, 1988 (im Erscheinen)
- Voss, Thomas: Kontaktnetztheorie und rationales Handeln: Ein Kommentar zum Beitrag von Bernd Wegener "Vom Nutzen entfernter Bekannter". In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1988 (im Erscheinen)
- Ziegler, Rolf/Brüderl, Josef/Diekmann, Andreas: Stellensuchdauer und Anfangseinkommen bei Hochschulabsolventen: Ein empirischer Beitrag zur Job-Search-Theorie. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 1988 (im Erscheinen)

Teilprojekt B 5

- Mendius, Hans Gerhard: Förderung betrieblicher Qualifizierungsmaßnahmen - Voraussetzungen, Probleme, erreichbare Effekte. In: Aus- und Weiterbildung - Orientierungsversuche aus ökonomischer Sicht. Niedersächsisches Institut für Wirtschaftsforschung, Hannover 1986
- Mendius, Hans Gerhard: Arbeitsmarktverhalten von Kleinbetrieben - gibt es eine Kleinbetriebsspezifische Rekrutierungspolitik? In: A. Deeke u.a. (Hrsg.), Arbeitspapier 1987-3, Arbeitskreis Sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung (SAMF). Paderborn 1987
- Sengenberger, Werner: Mangelnde Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt als Ursache der Arbeitslosigkeit? In: H.-J. Krupp/B. Rohwer/K.Rothschild (Hrsg.), Wege zur Vollbeschäftigung - Grundlinien eines wirtschaftspolitischen Gesamtkonzepts zum Abbau der Arbeitslosigkeit. Freiburg 1986
- Sengenberger, Werner: Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten - Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich. Frankfurt/New York 1987
- Sengenberger, Werner/Lovemann, Gary: Smaller Units of Employment. A Synthesis Report on Industrial Reorganization in Industrialized Countries. International Institute for Labour Studies. Discussion Papers. New Industrial Organization Programme DP/3/1987. Genf 1987

Arbeitspapiere des Sonderforschungsbereiches 333

Preisendörfer, Peter: Neuere Verfahren zur Sammlung retrospektiver Daten, insbesondere Berufsverlaufsdaten. Arbeitspapier 1, München 1987

Rucht, Dieter/Treutner, Erhard: Regulierung gesellschaftlicher Arbeit: Auf dem Weg zu einem neuen Steuerungsmodus? Arbeitspapier 2, München 1987

Jurczyk, Karin/Treutner, Erhard/Voß, Günter/Zettel, Ortrud: "Die Zeiten ändern sich" - Arbeitszeitpolitische Strategien und die Arbeitsteilung der Personen. Arbeitspapier 3, München 1988.

Lutz, Burkart: Bildung im Dilemma von Leistungselite und Chancengleichheit. Notizen zur Geschichte des französischen Bildungssystems. Arbeitspapier 4, München 1988

Dokumentation zur Tagung am 27./28. Oktober 1987 in München: Technik und Flexibilisierung - Brennpunkte der Entwicklung gesellschaftlicher Arbeit. Arbeitspapier 5, München 1988

Schüßler, Rudolf. Die Neulingssterblichkeit von Organisationen: Eine Übersicht und Diskussionen ereignisanalytischer Befunde. Arbeitspapier 6, München 1988