

### Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Erklärung der Bildungsexpansion

Lutz, Burkart

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Sammelwerksbeitrag / collection article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Lutz, B. (1979). Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Erklärung der Bildungsexpansion. In J. Matthes (Hrsg.), *Sozialer Wandel in Westeuropa: Verhandlungen des 19. Deutschen Soziologentages in Berlin 1979* (S. 634-670). Frankfurt am Main: Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-136564>

#### 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

Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Erklärung der Bildungsexpansion

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist die tiefgreifende, große gesellschaftliche Ressourcen mobilisierende Entwicklung des Bildungssystems, die sich in praktisch allen mittel- und westeuropäischen Ländern in der Zeit seit dem 2. Weltkrieg vollzogen hat. Sie ist zunächst in ihren konstitutiven Merkmalen darzustellen, bevor in mehreren aufeinanderfolgenden Schritten die Frage nach ihrer stichhaltigen Erklärung gestellt werden kann.

Der Verfasser ist im Hinblick auf die wichtigsten der nachstehenden Analysen einem dreifachen Kooperations- und Diskussionszusammenhang verpflichtet: zunächst der innerdeutschen bildungs- und berufspolitischen Debatte, an der er seit langen Jahren mehr oder minder aktiv beteiligt ist; weiterhin gemeinsamen Arbeiten europäischer Expertengruppen im Rahmen der Generaldirektion V der EG-Kommission und des Europäischen Zentrums für Berufsbildung in Berlin; endlich den empirischen und theoretischen Arbeiten im ISF, insbesondere im Rahmen des Teilprojektes C 3 des SPB 101. Wesentliche konzeptuelle Anregungen und Hinweise verdankt der Verfasser vor allem seinen Kollegen in diesem Teilprojekt, Inge Asendorf-Krings, Marhild von Behr, Ingrid Drexel und Christoph Nuber sowie einem unveröffentlichten Arbeitspapier von Beate Kraus, MPI für Bildungsforschung.

I. Die Bildungsexpansion in Westeuropa nach dem 2. Weltkrieg

Unmittelbar nach dem 2. Weltkrieg bestanden in allen west- und mitteleuropäischen Ländern Bildungssysteme, die in einer langsamen, jahrzehntelangen Entwicklung entstanden waren und in wesentlichen Merkmalen große Ähnlichkeit aufwiesen:

Für die übergroße Mehrheit eines Nachwuchsjahrganges - in aller Regel um 90 % - endete der Vollzeit-Schulbesuch mit der gesetzlichen Schulpflicht im Alter von 13 bis 14 Jahren. Nur Kinder, die in größeren Städten lebten und/oder deren Eltern weit überdurchschnittliche Einkommen bezogen bzw. selbst höhere Bildung genossen hatten, besaßen eine nennenswerte Chance, eine mittlere oder höhere Schule zu besuchen; nur ein Teil von ihnen - zwischen 5 % und 8 % eines Geburtsjahrganges in den wichtigsten westeuropäischen Ländern im Studienjahr 1950/51 - nahm ein Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule (oder einer anderen nach heutigen Konventionen "tertiären" Bildungseinrichtung) auf; und noch niedriger - etwa zwischen 4 % und 6 % - lag die Quote derer, die

ihr Studium erfolgreich beendeten und mit einer entsprechend formalen Qualifikation ins Erwerbsleben eintraten<sup>1)</sup>.

Diese nach heutigen Begriffen sehr niedrigen Quanten und Quoten von Mittelschülern und Gymnasiasten, Abiturienten, Studierenden und Hochschulabgängern lagen freilich schon beträchtlich über den Werten früherer Perioden.

So hatte sich die Zahl der Studenten (an wissenschaftlichen Hochschulen und vergleichbaren Einrichtungen) je 10 000 Einwohner in Deutschland (Deutsches Reich bzw. Bundesrepublik) von 8 im Jahre 1900 über 14 im Jahre 1950 erhöht; in Frankreich belaufen sich die entsprechenden Werte auf 7, 11 und 31; nicht viel anders ist das Bild in anderen europäischen Ländern, für die Vergleichsdaten greifbar sind. Allerdings spricht manches dafür, daß der Ausbau von höherer Schule und Hochschule weniger stetig war, als dies auf den ersten Blick erscheint: Die für das Deutsche Reich vorliegenden Entwicklungsreihen zeigen vielmehr einen unverkennbar zyklischen Verlauf; dieser ist durch einen sich tendenziell beschleunigenden Anstieg der Studentenzahlen in Perioden wirtschaftlicher Prosperität charakterisiert, der dann zweimal, zunächst durch den 1. Weltkrieg und dann durch Weltwirtschaftskrise und Drittes Reich, scharf abgebrochen wird.

Nationale Besonderheiten bestanden allenfalls - dort freilich in sehr markanter Weise - beim "mittleren" Schulwesen und vor allem im Bereich der beruflichen Bildung, also im Hinblick auf jene Ausbildungsgänge, die an die allgemeinbildende Pflichtschule anschließen und unmittelbar auf eine Erwerbstätigkeit zuführen. Hier haben sich insbesondere in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen in den einzelnen europäischen Ländern Strukturen und Systeme durchgesetzt, die sich sowohl nach Ausbaugrad wie nach innerer Einheitlichkeit, nach Trägerschaft wie nach Verzahnung mit dem allgemeinbildenden Schulwesen sehr stark voneinander unterscheiden - wobei vermutlich im Deutschen Reich mit institutioneller Konsolidierung und Ausbreitung der Lehre nichthandwerklicher

---

1) Die meisten Zahlen über Studienanfänger und Studierende für die Zeit nach 1950 stammen aus einschlägigen Veröffentlichungen der OECD, teilweise vom Verfasser umgerechnet. Zahlen für die Zeit vor 1950 wurden aus Edding (1963) entnommen. Weitere Daten stammen aus den bildungsstatistischen Veröffentlichungen des BMBW.

Art sowie der Fachschulen und höheren Fachschulen die weitreichendsten, aber nicht die einzigen Innovationen zu verzeichnen waren.

Nach dem 2. Weltkrieg setzte nun in den Schulen und Hochschulen der meisten europäischen Länder eine Entwicklung ein, die mit dem Begriff der Bildungsexpansion bezeichnet sei und sich durch mindestens vier Merkmale (und deren Kombination) scharf von der bisherigen schrittweisen Ausbreitung gehobener Bildung absetzt:

1. durch ein weitaus höheres Wachstumstempo;
2. durch weitreichende innere Strukturveränderungen des gesamten Bildungs- und Ausbildungssystems;
3. durch eine ganz besondere Verlaufsform, in der weitgespannte Entwicklungs- und vor allem Zielplanungen mit kurzfristig getroffenen Steuerungsentscheidungen großer Tragweite konkurrieren;
4. durch das Auftreten von schwerwiegenden "Beschäftigungsproblemen" im Sinne von Friktionen und Ungleichgewichten beim Übertritt vom Bildungssystem in Arbeitsmarkt und Beschäftigung.

#### 1. Beschleunigtes quantitatives Wachstum

Seit dem Anfang der 50er Jahre beginnen alle quantitativen Indikatoren zum Ausbaustand des Bildungssystems nachhaltig - teilweise mit bisher kaum vorstellbaren Zuwachsraten - zu steigen. Dies läßt sich im europäischen Überblick am besten am Anstieg der Zahl der Studienanfänger demonstrieren, die sich zwischen der Mitte der 50er Jahre und der Mitte der 70er Jahre überall vervielfacht hat. Faßt man die wissenschaftlichen mit den "übrigen" Hochschulen zusammen (wobei zu bedenken ist, daß diese Einrichtungen, wie etwa die Lehrerbildungsanstalten und höheren technischen Lehranstalten der Bundesrepublik, zunächst zu einem Gutteil noch nicht dem Hochschulsektor zugerechnet, aber - siehe hierzu unter 2. - sukzessive in diesen überführt wurden), so ergeben sich für wichtige westeuropäische Länder folgende Werte:

Der Zustrom zum Hochschulbereich in ausgewählten europäischen Ländern

	Jährlicher Zuwachs der Studienanfänger an wissenschaftlichen Hochschulen und sonstigen Einrichtungen des Hochschulbereichs (in %, Studienanfänger des jeweiligen ersten Jahres der Periode = 100)				Anteil der Studienanfänger am gleichaltrigen Jahrgang	
	1950 - 55	55 - 60	60 - 66	66 - 70	1950	1970
BRD	7.7	8.0	5.7	6.6	6.2 %	15.4 %
Belgien	6.3	8.3	13.8	8.5	8.5 %	28.5 %
Frankreich	4.1	12.6	25.8	3.9	6.3 %	28.3 %
Niederlande	4.6	8.6	8.6	7.9	7.4 %	18.3 %
Schweden	4.4	8.2	26.6	-1.2	6.0 %	37.6 %

Quelle: Internationale Bildungsstatistiken der OECD

NB 1. Die Periodenabgrenzung kann von Land zu Land um ein oder zwei Jahre variieren.

2. In den Zuwachsraten können auch - allerdings nicht sehr starke - Effekte der Überführung bestimmter Einrichtungen in den Hochschulbereich enthalten sein.

In der Entwicklung des Zustroms zur Hochschule, der übrigens in den meisten anderen Ländern weit höhere Spitzenwerte erreicht als in der Bundesrepublik (und in den Niederlanden), kombinieren sich zwei Momente:

- o einmal eine kontinuierliche Erhöhung des Anteils der Studienanfänger an der gleichaltrigen Bevölkerung, der 1950/51 zwischen 5 % und 8 % lag, und 1970/71 in den hier ausgewählten Ländern eine Größenordnung von knapp 16 % (BRD) bis weit über 30 % (Schweden) erreicht hat;
- o zum anderen erhebliche Schwankungen der Jahrgangsstärken in allen Ländern.

Beide Momente können sich zu teilweise extrem hohen Quanten addieren: So traten in Frankreich 1960 etwa 81 000 Personen, im Jahre 1965 jedoch bereits 185 000 Personen in den Hochschulbereich ein. In Italien lauten die entsprechenden Zahlen: 61 000 für 1960, 107 000 für 1965 und 197 000 für 1970.

Die Schwankungen der Jahrgangsstärken sind für die weiteren Überlegungen wie auch zum Verständnis der besonderen Situation in der Bundesrepublik nicht ganz ohne Interesse:

In den meisten europäischen Staaten kamen im Laufe der 50er Jahre (als Folge der Weltwirtschaftskrise und ihrer Nachwirkungen) immer schwächere Geburtsjahrgänge in das Hochschuleintrittsalter (besonders ausgeprägt in Frankreich mit einem Rückgang der Jahrgangsstärke von 648 000 für den Studienanfängerjahrgang 1950/51 auf 547 000 ein Jahrzehnt später), so daß es verhältnismäßig leicht war, den Anteil der Abiturienten und Studienanfänger am Jahrgang zu erhöhen. Die hierdurch ausgelöste Tendenz setzte sich dann in den 60er Jahren durch die demographische Dynamik der starken Nachkriegsjahre in stark steigende absolute Zahlen um. In der Bundesrepublik verlief hingegen die Entwicklung ganz anders; hier erhöhte sich die Stärke des einschlägigen Geburtsjahrganges von 720 000 im Jahre 1950/51 auf 990 000 zehn Jahre später und setzt eine stärkere - dann sprunghafte - Zunahme der Studienanfängerquote am Jahrgang erst in den 60er Jahren ein, wenn die für Deutschland typischen schwachen Nachkriegsjahrgänge die starken Jahrgänge aus der Vorkriegszeit ablösen. So hat sich in der Bundesrepublik von 1960/61 bis 1966/67 die Zahl der Studienanfänger nur wenig - etwa 5 % pro anno - erhöht, während die Quote sehr stark, nämlich um fast einen Prozentpunkt pro Jahr von knapp 8 % auf über 13 % des Jahrgangs stieg.

Gegen Ende der 60er Jahre verlangsamte sich im allgemeinen der An- drang zur Hochschule, vor allem dort, wo er schon in der Mitte der 50er Jahre eingesetzt und 1970 mit Studienanfängerquoten am Jahrgang von weit über 25 % ein sehr hohes Niveau erreicht hatte; in Schweden, wo die Zuwachsrate zu Beginn der 60er Jahre extrem hoch war und sich die Studienanfängerquote 1970 einem Wert von 40 % annäherte, wurde der Zustrom zur Hochschule ab 1968 sogar rückläufig. Nur in der BRD, die 1970 (zusammen mit den Niederlanden) die weitaus niedrigste Studienanfängerquote aufweist, schwillt der Zustrom zur Hochschule bis weit in die 70er Jahre hinein (mit einer jährlichen Zuwachsrate von 7.8 % zwischen 1970 und 1974) nochmals kräftig an.

Die Zahl der Studienanfänger ist hier lediglich als Indikator für einen sehr viel komplexeren und umfassenderen Prozeß zu betrachten.

Eine Erhöhung der Zahl der Studienanfänger zu einem gegebenen Zeitpunkt setzt ja voraus, daß etwa 8 bis 10 Jahre früher ein

entsprechender (d.h. unter Berücksichtigung schulischer Mißerfolge noch wesentlich größerer) Zuwachs beim Übertritt ins Gymnasium oder in vergleichbare, zur Hochschulreife führende Schulen erfolgte, was wiederum nicht ohne Neubauten, Personalvermehrung im Schulbereich u.a. vonstatten gehen konnte. Auf der anderen Seite zieht jede Erhöhung der Studienanfängerzahlen, wenn nicht eine massive Verschlechterung der Studienerfolgswahrscheinlichkeit eintreten soll, eine entsprechende Erhöhung der Studentenzahlen und hieraus ableitbaren Investitions- und Personalbedarf im Hochschulbereich nach sich.

## 2. Strukturveränderungen im Bildungssystem

Die rapide quantitative Expansion war verbunden - und teilweise sogar bedingt - durch tiefgreifende strukturelle Veränderungen in weiten Bereichen des Systems von Bildung und Ausbildung. Durch diese Veränderungen - in aller Regel als wesentliche Momente von Bildungsreform mit dem Ziel größerer Chancengleichheit und Durchlässigkeit ausgewiesen - wurde der Hochschulzugang zur zentralen Schaltstelle des Bildungssystems. Dies auf dreifache Weise:

(a) Zunächst einmal tritt an die Stelle der traditionellen, sozusagen horizontalen Gliederung des Schulwesens in "Säulen" unterschiedlicher Zielsetzung und Dauer, zwischen denen kaum Mobilität möglich und üblich war, eine sozusagen vertikale Gliederung in jeweils für alle Schüler gemeinsame und von allen zu durchlaufende Stufen oder Abschnitte. War die Hochschule bisher praktisch nur über eine der Säulen des Schulwesens, nämlich das Gymnasium, erreichbar, so stehen nunmehr im Prinzip allen Schülern zumindest bestimmte Ausschnitte aus dem Hochschulbereich offen, wenn sie nur die vorausgehenden Stufen erfolgreich absolviert haben.

Diese Struktur, in der Bundesrepublik unter dem Stichwort der "Gesamtschule" immer noch Gegenstand heftiger politischer Diskussionen, ist in den meisten anderen Ländern Kontinentaleuropas seit langem - und zwar zumeist unter der Verantwortung von eher konservativen Regierungen - realisiert.

(b) Weiterhin werden komplementär hierzu traditionell unmittelbar berufsbezogene Ausbildungsgänge - oft mit der expliziten Zielsetzung der Öffnung zum Hochschulbereich und der Schaffung vertikaler Durchlässigkeit - nach Selbstverständnis, Curricula und Funktionszuweisung im Bildungssystem näher an das klassische Gymnasium herangerückt, wobei sie jedoch - sofort oder nach einer gewissen Übergangszeit - ihren berufsqualifizierenden Wert so weit einbüßen, daß sich ihr Besuch nur dann lohnt, wenn er tatsächlich zum Studium führt.

Besonders typisch hierfür sind die italienischen "Berufsoberschulen", die früher - teilweise analog der deutschen Handelsschule - mittlere kaufmännische und technische Fachkräfte für die Privatwirtschaft heranbildeten, seit einiger Zeit jedoch nur noch eine Art reduziertes Gymnasium darstellen bzw. von Schülern, Lehrern und Beschäftigten nur mehr als solches eingestuft werden. Im gleichen Zusammenhang ist auch die Existenz und Rolle der Fachoberschule in den meisten deutschen Bundesländern zu sehen.

(c) Endlich wird eine Fülle von gehobenen Ausbildungsstätten nicht-universitärer Art in den Hochschulbereich überführt und infolgedessen nur mit einem erfolgreichen schulischen Abschluß der Sekundarstufe II zugänglich.

Dies gilt z.B. für die bisherigen Einrichtungen zur Heranbildung von Volksschullehrern, in der Bundesrepublik vor allem aber auch für die ehemaligen Ingenieurschulen.

An diesen strukturellen Veränderungen des gesamten Bildungssystems ist vor allem bemerkenswert, daß sie sich in den meisten europäischen Ländern in tendenziell durchaus gleichartiger Weise vollzogen; daß ihnen in den einzelnen Ländern jahrzehntelang durch hervorragende Selektions- und Sozialisationsleistungen ausgewiesene Einrichtungen zum Opfer fielen, weil sie mit ihrer Grundtendenz nicht vereinbar waren (wie etwa die französische Ausbildungsstätten für Volksschullehrer, die *écoles normales primaires*, die seit dem 19. Jahrhundert als eine Art Kaderschulen der Modernisierung des Landes und zugleich der republikanischen Bewegung gegolten hatten, oder die deutschen Ingenieurschulen, aus denen große Teile der deutschen Industrie bis vor kurzem die Elite ihres technischen Personals rekrutierten); daß durch sie den Kin-

dern immer breiterer Bevölkerungsgruppen der Zugang zur Hochschule in Aussicht gestellt wird, sofern sie sich nur auf den verschiedenen Etappen ihres schulischen Bildungsweges durch hohe Leistungen bewähren; endlich, daß, zumindest bis zur Gegenwart, ein ganz bestimmter Bereich, nämlich der des traditionellen akademischen Studiums, von ihnen nur wenig berührt wurde.

### 3. Widersprüche zwischen Langfristplanungen und ad-hoc-Entscheidungen als Kennzeichen der Verlaufsform

Die rasche Expansion machte es notwendig, für das Bildungssystem in großem Ausmaß zusätzliche Ressourcen zu mobilisieren. Für die hierzu erforderliche politische Thematisierung bot sich in den ausgehenden 50er und beginnenden 60er Jahren das Operieren mit quantitativen Zielgrößen in zweifacher Form an:

- o einmal im internationalen Vergleich, um einen dringend aufzuholenden Rückstand des nationalen Bildungssystems gegenüber anderen Ländern sichtbar zu machen, die in der politischen Öffentlichkeit als Vorbilder (vor allem die USA) oder als Konkurrenz bzw. Bedrohung (UdSSR und DDR) verstanden wurden;

schon weiter oben war gesagt worden, daß die Argumentation mit angeblich bedrohlich niedrigen Absolventen- und Studentenquoten in der Bundesrepublik um 1960 wegen der atypischen demographischen Daten besonders erfolgversprechend war;

- o zum anderen in Form einer Ableitung des Bildungsbedarfs aus bereits bestehenden nationalen Entwicklungsplanungen bzw. neu erstellten Wachstumsvorausschätzungen;

hier spielte Frankreich auf dem Hintergrund der im ersten Nachkriegsjahrzehnt entwickelten "planification" eine wichtige Vorbildrolle; seit dem Ende der 50er Jahre leistete die OECD einen wichtigen Beitrag zur Verbreitung von Bildungsplanung und ihrer Verkopplung mit der nationalen Wirtschaftsentwicklung über langfristige Arbeitskräfte-Bedarfsprognosen.

Auf diese Weise kam es früher oder später überall zu einem Ausmaß an statistischer Projektion und quantifizierter Entwicklungs-

planung des Bildungssystems, das sowohl historisch, wie gemessen an dem Planungsniveau anderer Teilpolitiken, durchaus ungewöhnlich war. Bildungsexpansion wurde in den 60er Jahren weithin als eine nationale Aufgabe säkularer Charakter verstanden, die nur unter Nutzung der modernsten Prognose- und Planungstechniken erfolgreich zu lösen war.

Hiermit kontrastiert nun freilich ihr tatsächlicher Ablauf, der in aller Regel im Hinblick auf zentrale Parameter stark von den ursprünglichen Zielprojektionen bzw. verbindlichen Planungen abwich und vielfach mehr von kurzfristigen Entscheidungen als von tatsächlicher Orientierung an langfristigen Entwicklungsperspektiven gesteuert wurde.

So kennzeichnet sich etwa die Entwicklung des französischen höheren Schulwesens seit den 50er Jahren durch eine Kaskade aufeinanderfolgender "Reformen", die so wichtige Größen wie Übertrittsregelungen, Abgrenzung paralleler Ausbildungsgänge voneinander, Bewertung und Gewichtung sprachlicher oder mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer, Berufsbezug oder Akzentuierung der Allgemeinbildung mehrmals innerhalb jeweils weniger Jahre tiefgreifend revidierten.

Nicht minder charakteristisch war in der Bundesrepublik die für das gesamte berufliche Schulwesen zentrale Entscheidung über die Zugangsregelung zu den in den Hochschulsektor überführten bisherigen Ingenieurschulen und die Einführung der in den meisten Bundesländern sogenannten Fachoberschule als Einrichtung zur Vermittlung der Fachhochschulreife; für diese offenbar sehr kurzfristig gefällte Entscheidung läßt sich ex post keine andere Begründung ausfindig machen, als daß nach internationalen Regeln für den Zugang zum Hochschulsektor eine bestimmte Mindestzahl von Vollzeit-Schuljahren notwendig sei, so daß der bisherige Zugangsweg zur Ingenieurschule (10 Jahre Vollzeit-Schule plus dreijährige Lehre oder zweijähriges Praktikum) um ein zusätzliches Jahr in einer Vollzeitschule erweitert werden müsse (Asendorf-Krings u.a., 1975, vor allem S. 140 ff).

#### 4. Das Auftreten von Beschäftigungsproblemen

Der langsame aber kontinuierliche Ausbau von Höherer Schule und Hochschule seit dem 19. Jahrhundert hatte stets unvermeidlich zur Folge, daß jede neue Generation von Hochschulabgängern vom Arbeitsmarkt nur absorbiert werden konnte, wenn zusätzliche Beschäfti-

gungsmöglichkeiten für sie erschlossen wurden.

Nun gibt es für die erste Hälfte dieses 19. Jahrhunderts keinerlei Indizien, aus denen sich auf eine langanhaltende ausbildungsspezifische Beschäftigungskrise von Hochschulabsolventen und ihnen gleichzustellenden Arbeitskräften schließen ließe; die offensichtlich hohe Akademikerarbeitslosigkeit zu Beginn der 30er Jahre wurde - auf dem doppelten Hintergrund eines starken Abschreckungseffektes für die nachfolgende Gymnasiastengeneration sowie der Begleitumstände und Folgen der Hitler'schen Machtergreifung und Aufrüstung - sehr schnell resorbiert. Deshalb muß parallel zum Ausbau der Gymnasien und Hochschulen auch eine strukturelle Ausweitung der Nachfrage nach und des Einsatzes von Hochschulabgängern erfolgt sein. Vermutlich geschah dies ganz überwiegend, ohne daß den Hochschulabgängern gänzlich neue Tätigkeitsgebiete erschlossen worden wären.

Noch 1961 konzentrierte sich in der Bundesrepublik die große Mehrzahl der erwerbstätigen Hochschulabsolventen auf diejenigen Einsatzfelder, die ihnen schon von der Hochschulpolitik des 19. Jahrhunderts zugewiesen worden waren: Unterricht, Bildung und Wissenschaft, Gesundheitswesen, Seelsorge sowie Rechtspflege und Verwaltung; rund 3/4 der Hochschulabsolventen waren - 1961 wie übrigens auch noch 1970 - im Bereich des Öffentlichen Dienstes bzw. der öffentlich geregelten Dienstleistungen tätig. Eine Ausnahme bildeten neben den ingenieur-wissenschaftlichen Studiengängen vor allem die im wesentlichen erst in der Zwischenkriegszeit entstandenen neuen Studiengänge bzw. Fachrichtungen der HTL-Ingenieure und stärker anwendungsbezogenen Wirtschaftswissenschaftler, deren Absolventen überwiegend in der Privatwirtschaft Aufnahme fanden.

Die schrittweise Ausdehnung von höherer Schule und Hochschule seit dem 19. Jahrhundert ist also - vermutlich sowohl als Ursache wie als Wirkung - untrennbar mit der Expansion des öffentlichen bzw. öffentlich geregelten Dienstleistungssektors verbunden. Nur in diesem Sektor stellen denn auch Hochschulabgänger - mit etwa 1/6 im Jahre 1961 - nennenswerte Anteile an den Beschäftigten, während im privatwirtschaftlichen Sektor auch 1970 nur etwa jeder 100. Beschäftigte eine wissenschaftliche Hochschule (allerdings ein etwas größerer Anteil eine höhere Fachschule) abgeschlossen hatte.

Auch ohne detaillierte Analysen darf man annehmen, daß die Entwicklung in den anderen westeuropäischen Ländern bis zur Mitte des Jahrhunderts nicht wesentlich anders verlief.

Seit Beginn der 70er Jahre vermehren sich nun die Anzeichen dafür, daß der quantitativ stark gestiegene "Ausstoß" des Hochschul-

bereichs nicht mehr ohne weiteres vom Arbeitsmarkt aufgenommen wird. Einige dieser Anzeichen können - ohne daß dies schon jetzt eindeutig feststellbar wäre - den Beginn von Entwicklungstrends bezeichnen, bei denen langfristige strukturelle Ungleichgewichte nicht ausschließbar sind. Solche Indizien werden in den meisten Ländern zu dem Zeitpunkt deutlich sichtbar, zu dem das Bildungssystem seinen in der ersten Expansionsphase extrem hohen Eigenbedarf an zusätzlichen Arbeitskräften gedeckt hat und die Nachfrage nach Lehrpersonal verschiedenster Art rapide zu sinken beginnt.

Beschäftigungsprobleme manifestieren sich auf sehr verschiedene Weise:

(a) Die evidenteste Form von Beschäftigungsproblemen besteht in überdurchschnittlich hoher bzw. steigender Arbeitslosigkeit von Hochschulabgängern.

Soweit überhaupt einigermaßen zuverlässige und aktuelle internationale Statistiken hierzu vorliegen, stellt sich die Situation in der Bundesrepublik als recht günstig dar. Hierin drückt sich sicherlich auch die besonders späte und besonders schwache Hochschulexpansion der Bundesrepublik aus. Im übrigen dürfen in diesem Zusammenhang auch nicht die Indizien für eine zunehmende versteckte Arbeitslosigkeit von Hochschulabgängern übersehen werden.

In anderen Ländern, vor allem in Italien, liefert hingegen die seit Jahren immer länger werdende Warteschlange zwischen Abschluß der Hochschule und Aufnahme einer stabilen, als adäquat betrachteten Beschäftigung, ein sehr großes, besonders schwer vermittelbares Kontingent an Arbeitslosen.

Das Auftreten und die Zunahme offener und versteckter Arbeitslosigkeit von Hochschulabgängern ist nun freilich nicht die einzige Form, in der sich Beschäftigungsprobleme des expandierten Bildungssystems manifestieren können.

(b) In allen Industrieländern sehen sich die verschiedenen Einrichtungen des Hochschulsektors in zunehmendem Maße mit der Forderung konfrontiert, durch vermehrte Praxisorientierung und verstärkten Berufsbezug die berufliche Verwendbarkeit ihrer Absolventen zu erhöhen - insbesondere in Einsatzfeldern, in denen bis-

her berufspraktische und/oder betriebsspezifische Qualifikationen dominiert hatten.

Charakteristisch hierfür ist in der deutschen hochschulpolitischen Diskussion die vom Bildungsrat - im übrigen seit vielen Jahren - vertretene Position eines Splittings des Hochschulstudiums in Langzeitstudiengänge, die im wesentlichen den traditionellen akademischen Ausbildungsgängen entsprechen würden, und in Kurzstudiengänge, in denen die Mehrzahl der Studenten eine unmittelbar auf ihre spätere berufliche Tätigkeit bezogene Qualifikation erhalten sollte. In anderen Ländern ist die Ausdifferenzierung von gewissermaßen berufspraktischen Studiengängen aus dem traditionellen akademischen Studium noch wesentlich weiter fortgeschritten als in der Bundesrepublik, in der ja Kurzstudiengänge in Konkurrenz zum wohletablierten Fachhochschulstudium treten würden.

(c) Eine besonders dramatische Form des Auftretens von Beschäftigungsproblemen besteht in der Verschärfung der Selektion im Hochschulbereich selbst; hierdurch werden immer größere Quoten und Quanten von Studienabgängern vor Erreichung eines arbeitsmarktrelevanten Studienabschlusses abgedrängt und gezwungen, als "gebildete Ungelernte" ins Erwerbsleben einzutreten.

Diese Situation scheint in Frankreich am weitesten verbreitet zu sein; hier konnte in einer Reihe von Fachrichtungen - neben der Medizin vor allem die wirtschaftswissenschaftlichen und die ingenieur-wissenschaftlichen Fächer - die Zahl der erfolgreichen Absolventen trotz gleichzeitiger extremer Expansion des übrigen Hochschulsektors so niedrig gehalten werden, daß die Gefahren inflationären "Preis"-Verfalls kaum bestehen; dies war und ist jedoch nur dadurch möglich, daß ein großer, vermutlich mehrheitlicher Teil der Studienanfänger die Hochschulen verläßt, ohne einen Abschluß berufsqualifizierender Art erworben zu haben.

(d) Endlich ist, komplementär zu den eben genannten Symptomen akuten oder antizipierten Überschusses an Hochschulabgängern, als weitere Form von Beschäftigungsproblemen der Bildungsexpansion die in einigen Ländern zu verzeichnende - oder zumindest von den Beschäftigern beklagte - quantitative und qualitative Verschlechterung des Angebots an Nachwuchskräften mit einer berufspraktischen Qualifikation zu nennen, die außerhalb des Hochschulsektors erworben wird. Der erleichterte Übertritt in den Hochschulsektor bzw. in die zum Hochschulzugang führenden Ausbildungsgänge hätten - so wurde vor allem vor einigen Jahren vielfach argumentiert -

zu einer drastischen "Ausblutung" der Qualifizierungswege mittleren Niveaus, etwa vom Typ der deutschen Facharbeiter- oder Fachangestelltenlehre, geführt.

## II. Die Unzulänglichkeit der bisherigen Erklärungsansätze

### 1. Die Notwendigkeit einer Erklärung der Bildungsexpansion

Die Entwicklung des Bildungssystems im dritten Viertel des 20. Jahrhunderts, wie sie eben anhand ihrer wichtigsten, den meisten westeuropäischen Ländern gemeinsamen Merkmale skizziert wurde, ist auch dann dringend erklärungsbedürftig, wenn man akzeptiert, daß

- o in allen Industrieländern eine säkulare Tendenz zum Ausbau der höheren Schulen und Hochschulen besteht, die mit einer Vielzahl von "Modernisierungs"-Tendenzen (wie steigender Wohlstand, Verstädterung und vor allem Ausbau der öffentlichen bzw. öffentlich geregelten Dienstleistungen) eng verbunden zu sein scheint;
- o in der Zeit nach dem 2. Weltkrieg, im Zusammenhang mit dem lang anhaltenden Wirtschaftswachstum und einer beschleunigten gesellschaftlichen Entwicklung, in jedem Fall auch ein beschleunigter Ausbau höherer Bildung zu erwarten gewesen wäre.

Die Bildungsexpansion der Nachkriegszeit kann nicht als eine einfache Extrapolation der bisherigen Tendenzen erklärt werden; man muß sich zumindest damit auseinandersetzen, daß diese Tendenzen in der Mitte der 50er Jahre quantitativ wie qualitativ eine gänzlich neue Dimension erhielten. Auch wurde die Entwicklung des Bildungssystems in der Nachkriegszeit von allen Beteiligten und Beobachtern als durchaus neuartiges Ereignis, als Bruch mit der Vergangenheit, begriffen, die auf präzise benannte Verursachung zurückgeführt werden können und müssen.

Überblickt man die sehr umfangreiche zeitgenössische und gegenwärtige Literatur zur Bildungsexpansion, so kristallisieren sich zwei Thesen heraus, die in den Anfangszeiten "aktiver Bildungspolitik" als ohne weiteres miteinander vereinbar verstanden, im weiteren aber immer mehr als einander ausschließend begriffen werden:

(1) Bildungsexpansion ist ein Akt bewußten und geplanten gesellschaftlichen Fortschritts

Der Ausbau weiterführender Bildungseinrichtungen dient dem Ziel, allen Kindern des Landes, unabhängig von ihrer Herkunft, gleiche Bildungschancen zu eröffnen und somit eine der zentralen - manche meinten unter Rückgriff auf eine berühmte, wenngleich vielfach mißverständene, Formulierung von Schelsky (Schelsky 1957) sogar: die ausschlaggebende - Ursache sozialer Ungleichheit zu beseitigen. Insofern ist die Bildungsexpansion ein unverzichtbarer Bestandteil von Demokratisierung, kann doch nur durch sie das "Bürgerrecht auf Bildung" (Dahrendorf 1968) realisiert werden.

(2) Bildungsexpansion ist notwendig, um einen volkswirtschaftlichen Bedarf an höherer Qualifikation zu decken

Einer wachsenden Zahl von Jugendlichen eine wissenschaftliche Ausbildung oder doch wenigstens längeres "wissenschaftsbestimmtes Lernen" (Strukturplan für das Bildungswesen, Deutscher Bildungsrat 1970) zu ermöglichen, entspricht einem unabweisbaren Bedarf einer modernen Volkswirtschaft: "Die Bildungsinvestition kann einen ebenso hohen oder höheren Ertrag bringen wie die Investition in physisches Kapital" und "der Ertrag der Investition in physisches Kapital ist durch Umfang und Art der Bildungsinvestition bedingt", formulierte Friedrich Edding Anfang der 60er Jahre unter Berufung auf Erkenntnisse amerikanischer Ökonomen (Edding 1963, S. 109 und S. 112). Die Bildungspolitik hatte also, im Interesse ungestörten wirtschaftlichen Wachstums, lediglich nachzuvollziehen, was die technisch-wirtschaftliche Entwicklung (oder, wie andere sagten, die Zwänge der Kapitalverwertung und die Entwicklung des Akkumulationsprozesses) an neuen Anforderungen definierten.

Die Frage, welche dieser beiden Thesen realistisch ist, ob die Bildungsexpansion als Werk mutiger (oder, wie es heute von konservativer Seite heißt: übermütiger) Reformpolitiker oder als Antwort auf technisch-ökonomische Notwendigkeiten betrachtet werden muß, ist nicht nur von akademischer Bedeutung - obwohl sich an ihr Auseinandersetzungen hohen theoretischen Reizes entfalten

könnten und sollten. Sie ist vielmehr von ganz aktuellem praktisch-politischen Interesse, hängt es doch von der Antwort auf sie ab, wie die eben genannten Beschäftigungsprobleme zu interpretieren und wie auf sie zu reagieren ist:

Gilt die These von der Bildungsexpansion als Antwort auf einen aktuellen oder zu erwartenden Bedarf der Volkswirtschaft, so kann es sich bei den gegenwärtigen Beschäftigungsproblemen nur um vorübergehende Anpassungsschwierigkeiten und Umstellungsfriktionen handeln, die allenfalls unter der Wirkung externer Ereignisse - nämlich die weltweite Rezession von 1973/74 mit ihren bis heute andauernden Folgen für Beschäftigungsgrad und die Welle der heranwachsenden geburtenstarken Jahrgänge aus der ersten Wohlstandsphase um 1960 - vorübergehend ein kritisches Niveau erreichen können. Aufgabe der Bildungspolitik wäre es, sich nicht vom vorübergehenden Charakter dieser Probleme beirren zu lassen, sondern ohne Abstriche den quantitativen und qualitativen Ausbau des Bildungssystems fortzusetzen, von dem ja in absehbarer Zukunft die Leistungsfähigkeit der Volkswirtschaft abhängen wird.

Gilt hingegen die These vom reformpolitischen Charakter der Bildungsexpansion, so müssen die sich gegenwärtig manifestierenden Beschäftigungsprobleme als Signale dafür gewertet werden, daß Tempo und/oder Richtung der Bildungsexpansion einer nochmaligen Überprüfung bedürfen; die Verschärfung der Beschäftigungsprobleme durch Rezession und Demographie muß dann als ein eher heilsamer Tatbestand begriffen werden, der es ermöglicht, Fehlentwicklungen frühzeitiger zu erkennen und damit leichter zu korrigieren.

## 2. Bildungsexpansion als Reformpolitik

Realisierung gleicher Bildungschancen für alle ist ein Ziel, das sich in allen bildungspolitischen Basisdokumenten der BRD an hervorragender Stelle findet. Ganz gleich, ob man aus der Perspektive des Jahres 1979 eine am Prinzip der Chancengleichheit orientierte Bildungsexpansion als politische Leistung oder ob man die angeblich "überzogene Bildungswerbung" und "Weckung überhöhter

Bildungsansprüche" als politische Schuld begreift - zumindest der Beweis des ersten Augenscheins spricht in diesem Land wie auch in den meisten anderen westeuropäischen Staaten für eine Interpretation der Bildungsexpansion als Ergebnis bewußter politischer Entscheidung.

Auch läßt die Verlaufsform der Bildungsexpansion ihre politische Verursachung als zumindest plausibel erscheinen. Dies gilt zunächst für die weit ausgreifenden Reform- und Ausbaupläne, mit deren Hilfe bildungspolitische Positionen artikuliert und die Auseinandersetzungen um die Mobilisierung der notwendigen Ressourcen geführt wurden; dies gilt noch mehr für die zahlreichen ad-hoc-Entscheidungen bzw. schleichenden Veränderungen scheinbar bloß technischer Bedeutung, mit denen in vielen Ländern - vor allem in Form immer stufenreicherer und schärferer Selektion - dann doch die großen, kühnen Entwürfe im Alltag schulischer Praxis wieder unterlaufen wurden - als ob der Reformwille sich nur mühsam gegenüber dem Druck der Realitäten und dem Widerstand konservativer Kräfte behaupten könne.

Dennoch sprechen zwei gewichtige Argumente dagegen, daß reformpolitische Ziele einen mehr als marginalen Einfluß auf Umfang und Gestaltung der Bildungsexpansion gehabt haben sollten:

(a) Das eine Argument stützt sich auf die weitgehende Gleichzeitigkeit, mit der sich die Bildungsexpansion in den meisten westeuropäischen Ländern vollzog, obwohl dort jeweils andere politische Gruppierungen mit ganz anderen erklärten oder tatsächlichen Zielsetzungen die Regierungsverantwortlichkeit innehatte.

Die in der Bundesrepublik übliche Zuordnung von expansiver, am Gesamtschulprinzip orientierter Bildungspolitik zu progressiven, mehr oder minder mit der sozial-liberalen Koalition identifizierbaren Orientierungen einerseits und von Verteidigung des Gymnasiums und restriktiver Hochschulpolitik zu den konservativen Orientierungen der Union andererseits, scheint im europäischen Rahmen eher die Ausnahme als die Regel zu sein. In Italien wurde das einheitliche Schulsystem als wesentliche Voraussetzung der dann folgenden Bildungsexpansion in den 50er Jahren auf dem Höhepunkt ihrer Macht von den Christlichen Demokraten realisiert. Die nachdrücklichste Beschleunigung der Bildungsexpansion in Frankreich geschah in den Regierungsjahren von de Gaulle.

(b) Das andere Argument stützt sich auf Untersuchungsergebnisse, die seit einigen Jahren in wachsender Zahl anfallen und offenkundig zweifelsfrei belegen, daß erhöhte Chancen zum Erwerb gehobener Bildung soziale Ungleichheit nur in ihren Ausdrucksformen, nicht aber in ihren grundlegenden Strukturen verändern.

Die vom Ausbau weiterführender Bildung und einer stärkeren Öffnung der Hochschule auch für Kinder von Arbeitern und sonstigen benachteiligten Gruppen erwartete intergenerative Aufstiegsmobilität ist, wie Mitarbeiter der Mannheim-Frankfurter SPES-Gruppe für die Bundesrepublik und andere europäische Länder nachgewiesen haben, ganz überwiegend nur eine scheinbare Verbesserung der sozialen Lage; letzten Endes ist der relative Status der Söhne weitgehend durch den der Väter bestimmt (vgl. vor allem Handl, Mayer und Müller 1977).

Die Angehörigen sozial benachteiligter Schichten, so erklärt Bourdieu, der als einer der ersten auf die "Illusion der Chancengleichheit" (Bourdieu und Passeron 1971) aufmerksam machte, seine eigenen Befunde gleicher Tendenz, erwerben die begehrten Bildungstitel erst zu einem Zeitpunkt, zu dem diese durch Inflationierung ihren Wert bereits verloren haben.

Ein Gutteil der inneren Strukturveränderungen des Bildungssystems läßt sich letzten Endes - über Mechanismen, die vor allem von Hartung, Nuthmann und Teichler (so insbesondere Teichler, Hartung, Nuthmann 1976) analysiert wurden - als Prozeß einer gewissermaßen kaskadenförmigen Entwertung von Bildungsabschlüssen beschreiben, die nunmehr massenhaft erworben werden.

### 3. Bildungsexpansion als volkswirtschaftliche Notwendigkeit

Viele Jahre hindurch galt als ganz unbestritten, daß eine moderne, hochtechnisierte Volkswirtschaft nicht ohne eine nachhaltige Erhöhung des Qualifikationsniveaus der Erwerbsbevölkerung überleben könne, die ihrerseits längere Bildung und Ausbildung für mehr Menschen voraussetzt. Und auch wer diese These nicht akzeptiert, muß sich mit der Tatsache auseinandersetzen, daß die Bildungsexpansion selbst ein Prozeß hoher unmittelbar ökonomischer Relevanz ist. Dies gilt nicht nur für ihre direkten Kosten, obwohl auch diese beträchtlich waren und der Anteil des Bildungsbudgets am Bruttosozialprodukt wie an der Gesamtheit der öffentlichen Ausgaben in allen Industrieländern im Zuge der Bildungsexpansion nachhaltig gestiegen ist. Dies gilt vor allem auch für ihre Wirkung auf die volkswirt-

schaftliche Arbeitskräftebilanz: Innerhalb von etwa ein bis ein- einhalb Jahrzehnten wurde in den meisten westeuropäischen Län- dern etwa ein Zehntel des volkswirtschaftlichen Arbeitskräftepo- tentials durch die Bildungsexpansion beansprucht, und zwar etwa zu gleichen Teilen unmittelbar, als zusätzlich benötigtes Perso- nal im Bildungssystem, und mittelbar, durch den Entzugseffekt spä- teren Eintritts der Schüler und Studenten in das Erwerbsleben. Hierbei handelte es sich überdies um Arbeitskräfte im Alter maxi- maler Leistungsfähigkeit; und sie wurden der Wirtschaft zu einer Zeit entzogen, in der praktisch überall Vollbeschäftigung und star- ker Arbeitskräftemangel herrschten. Hierzu kommt der gleichfalls ökonomisch sehr relevante Einfluß der Bildungsexpansion auf die qualifikatorische Formung der zukünftigen Arbeitskräfte.

Dennoch erscheint, betrachtet man nunmehr ex post den Ablauf der Bildungsexpansion, die Bedarfsthese nicht sehr viel stichhaltiger als die These von der Bildungsexpansion als Realisierung politi- scher Reformziele.

Dies sei anhand von zwei Tatbeständen demonstriert:

(a) Wenn die Bildungsexpansion ausschließlich oder doch wenigstens in erster Linie eine notwendige Antwort auf oder Vorleistung für beschleunigte technisch-organisatorische Veränderungen im Produk- tions- und Dienstleistungsbereich sein sollte, müßte erwartet wer- den, daß mit Vorrang diejenigen Kenntnisse verbreitet und Quali- fikationen vermittelt werden, die für technisch-organisatorische Innovationen besonders nützlich sind. Dies würde zum Beispiel be- deuten, daß:

- o in den Schulen vor allem der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht verstärkt wird;
- o deshalb möglichst viele der in der ersten Expansionsphase in großen Mengen ausgebildeten zusätzlichen Lehrkräfte in mathema- tisch-naturwissenschaftliche Ausbildungsgänge eingesteuert wer- den;

o sichergestellt wird, daß sich von den restlichen Studienanfängern möglichst viele für eine technisch-naturwissenschaftliche Ausbildung entschließen.

Weiterhin müßte die Bildungsexpansion in einer Weise geschehen, die gewährleistet, daß auch der Erwerb berufspraktischer Qualifikationen mit hohem Technikbezug weiterhin attraktiv bleibt, und daß nicht die entsprechenden Ausbildungsgänge, wie zum Beispiel die Industriefacharbeitersausbildung, durch die Konkurrenz des schnell wachsenden Hochschulbereichs erdrückt oder quantitativ und qualitativ ausgetrocknet werde.

Wenngleich in einigen Ländern, so vor allem in Frankreich, gewisse Anstrengungen unternommen wurden, um in der höheren Schule dem mathematischen Denken gegenüber sprachlichen Leistungen einen höheren Rang einzuräumen, verlief doch insgesamt die Entwicklung in einer Weise, die kaum mit Erwartungen der eben formulierten Art vereinbar ist. Hierfür nur einige charakteristische Beispiele:

In vielen primär berufsorientierten schulischen Einrichtungen und Ausbildungsgängen, wie etwa den in vielen europäischen Ländern bestehenden technischen Oberschulen, wurde, um die Öffnung zur Hochschule sicherzustellen, das Gewicht von Sprachen und anderen klassisch-gymnasialen Fächern auf Kosten der berufsnäheren Lerninhalte verstärkt.

Das System der industriellen Lehrlingsausbildung der BRD hatte zu Beginn der 70er Jahre einen durchaus kritischen (inzwischen nur durch das Heranwachsen der geburtenstarken Jahrgänge vorläufig überwundenen) Zustand erreicht, weil immer weniger von den Betrieben als geeignet betrachtete Jugendliche überhaupt eine Lehre antreten wollten, und weil ein immer größerer Teil der Lehrlinge nach Abschluß der Ausbildung noch eine weiterführende Schule besuchte. Dabei konzentrierten sich viele Krisensymptome auf die qualitativ anspruchsvollsten "wissenschaftsnahen" Ausbildungen. In erheblichen Teilen der Industrie der BRD wurde um 1970 die Bildungsexpansion als eine dramatische Bedrohung der Versorgung mit qualifiziertem Facharbeiternachwuchs perzipiert.

Faßt man in der BRD alle Studierenden naturwissenschaftlich-technischer Fachrichtungen an wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen (bzw. vor 1970: Ingenieurschulen) zusammen, so hat sich ihr Anteil an allen Studierenden im Zuge der Bildungsexpansion kontinuierlich vermindert: von mehr als 38 % im Jahre 1960, über 35 % im Jahre 1969, auf knapp 34 % im Jahre 1977. Der Anteil der graduierten Ingenieure an allen Studenten ist sogar noch stärker, nämlich von 16 % im Jahre 1965 auf 11 % zehn Jahre später gesunken.

(b) Wenn die von den Bildungsökonomern in den 60er Jahren festgestellte Korrelation zwischen dem wirtschaftlichen Potential eines Landes und dem Ausbau seiner Hochschulen tatsächlich, wie von der Bedarfsthese unterstellt, eine Kausalbeziehung abbildet, müßten sich die Unterschiede, die - wie aus einleitender Tabelle zu ersehen - zwischen wichtigen europäischen Ländern in Tempo und Umfang der Bildungsexpansion bestehen, auch in unterschiedlichem Wirtschaftswachstum niederschlagen oder doch wenigstens wiederfinden; so müßten etwa die Länder, die früh und nachhaltig ihren Hochschulsektor ausgebaut haben, deutlich besser als andere in der Lage gewesen sein, den Ölschock von 1973 und die weltwirtschaftliche Rezession der Folgejahre zu überwinden. Gemessen an allen gängigen Kriterien wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit ist jedoch eher das Umgekehrte der Fall: Unter allen in der Tabelle aufgeführten Ländern haben ausgerechnet die Bundesrepublik und die Niederlande, die Länder mit der spätesten und schwächsten Hochschulexpansion, die Probleme der Jahre 1973 bis 1975 am besten überstanden, d.h. die insgesamt günstige Konstellation von Arbeitslosigkeit, Wirtschaftswachstum, Inflation und Außenhandelsgleichgewicht zu verzeichnen; hingegen ist es dem klassischen Land der Hochschulexpansion, nämlich Frankreich, bis heute noch nicht gelungen, die Strukturkrisen seiner Industrie wenigstens zu stabilisieren und einen seit Jahren anhaltenden Anstieg der Arbeitslosigkeit zu stoppen.

Die Erklärung der Bildungsexpansion durch einen unabweisbar zu dekkenden, volkswirtschaftlichen Bedarf verliert also angesichts ihres realen Verlaufs in den wichtigsten westeuropäischen Ländern sehr stark an Plausibilität.

### III. Mechanismen der Wechselwirkung zwischen Beschäftigungsstrukturen und Bildungssystem

Die herkömmlichen Erklärungsansätze der Bildungsexpansion implizieren jeweils eine recht simple Vorstellung des Verhältnisses von Bildungssystemen und dem oft so genannten Beschäftigungssystem: Die Reformthese unterstellt, daß eine mehr oder minder weitreichende

Autonomie, eine "Entkoppelung" des Bildungssystems gegenüber dem Beschäftigungssystem möglich sei; die Bedarfsthese hingegen geht von einer "Subordination" des einen unter das andere aus.

Die offenkundige Unzulänglichkeit beider Erklärungsansätze macht es notwendig, auch nach einer realistischeren Vorstellung der Beziehung zwischen Bildung und Beschäftigung zu suchen. Diese Beziehung sei im folgenden als eine komplexe Interdependenz verstanden, in deren Rahmen beide gesellschaftliche Teilbereiche zwar gewisse zeitliche und sachliche Autonomiespielräume gegeneinander besitzen, letzten Endes jedoch immer wieder zu struktureller Kongruenz tendieren müssen.

Dieses Konzept sei anhand einiger zentraler Mechanismen etwas näher ausgeführt, von denen angenommen wird, daß sie im Zusammenhang der Bildungsexpansion des letzten Vierteljahrhunderts eine besondere Rolle spielten.

1. Die Thematisierung gesellschaftlicher Ungleichheit in der Phase raschen Wirtschaftswachstums und die Entstehung des Andrangs zu weiterführender Bildung

---

Nach Beendigung der Wiederaufbauphase im engeren Sinne setzte in praktisch allen kontinentaleuropäischen Ländern eine langdauernde Phase sehr starken Wirtschaftswachstums ein, die im allgemeinen bis weit in die 60er Jahre dauerte. Mit ihr war - als notwendige Voraussetzung der Erschließung neuer Märkte für industrielle Produkte und moderne Dienstleistungen wie auch als Folge von Verstädterung, Technisierung des alltäglichen Lebens und Ausbreitung neuer Kommunikationsmedien - eine Angleichung der Lebensweisen nahezu aller Bevölkerungsgruppen verbunden, für die es in der Geschichte kein Beispiel gibt.

Je mehr sich dieser Prozeß durchsetzte, desto deutlicher traten dann freilich auch die immer noch verbleibenden Formen und Ursachen ungleicher Lebenschancen und Lebenslagen ins Bewußtsein; desto dringlicher stellte sich die Aufgabe ihrer Reduzierung oder

ihrer Legitimation. Sicherlich boten die besonderen Konstellationen schnellen, mit einer massiven Industrialisierung der gesamten Volkswirtschaft verbundenen Wachstums eine Reihe von recht effizienten Möglichkeiten, drohende Auseinandersetzungen um die Legitimität sozialer Ungleichheit immer wieder zu entschärfen: So kann die Erfahrung raschen Anstiegs von Einkommen und materiellem Lebensstandard gerade bei den am meisten benachteiligten Gruppen das Bewußtsein fortbestehender oder sich noch vergrößernder Differenzierungen längere Zeit überdecken; so konnten im Zuge des Wandels von Produktionsweisen, Wirtschafts- und Beschäftigungsstrukturen in großem Umfange individuelle Aufstiegsmöglichkeiten gerade für die Teile der Industriearbeiterschaft geschaffen werden, die am ehesten Bereitschaft und Fähigkeit hätten entwickeln können, wahrgenommene soziale Ungleichheit in politische Programmatik umzusetzen und zum Gegenstand von gesellschaftlichen Konflikten zu machen.

In dem Maße, in dem diese Möglichkeiten zur Entschärfung der Problematik sozialer Ungleichheit nicht genutzt wurden oder nicht ausreichend waren, konzentrierte sich jedoch in allen westeuropäischen Ländern sowohl die Kritik an bestehender sozialer Ungleichheit wie der Versuch, sie ohne Gefährdung etablierter Macht- und Interessenstrukturen in sehr sichtbarer Weise zu vermindern, auf das öffentliche Bildungs- und Erziehungssystem: Das traditionelle Schulsystem wurde als Ursache für ungleiche Lebenschancen verschiedener Bevölkerungsgruppen denunziert und als dringend reformbedürftig dargestellt; die neue Schule müsse nunmehr den Kindern aller Schichten und Klassen gleichmäßigen Zugang zu denjenigen Bildungswegen und Bildungsabschlüssen eröffnen, die bisher zu herausgehobenen, mit sichtbaren Privilegien ausgestatteten Berufspositionen führten.

Dieser Auslösermechanismus der Bildungsexpansion bezeichnet recht genau den Realitätsgehalt der oben diskutierten "Reform"-These; er kann überdies sehr gut deren Verlauf in wichtigen europäischen Ländern erklären: Ihnen allen waren die besondere Wachstumskonstellation und ihre Effekte gemeinsam; doch setzte der Druck auf Öffnung weiterführender Bildung um so früher und massiver ein, je größer die soziale Ungleichheit, je schwächer die Erfahrung all-

gemeiner Erhöhung des Lebensstandards und je seltener die Eröffnung individueller Aufstiegschancen waren.

In diesem Zusammenhang kann dem je nationalen System berufspraktischer Qualifizierung zumindest zeitweise eine sehr wichtige Rolle zufallen: Je leistungsfähiger dieses System ist, desto günstiger sind auch die qualifikatorischen Voraussetzungen für umfangreiche berufliche Aufstiegsprozesse hohen legitimatorischen Werts, wie dies etwa in der Bundesrepublik für den massenhaften Aufstieg von Industriefacharbeitern zu technischen Angestellten gilt. Desto attraktiver ist dann auch, zumindest vorübergehend, der Eintritt in eine berufspraktische Ausbildung, die nicht als reine Sackgasse erscheint. Je schwächer auf der anderen Seite das nationale System berufspraktischer Ausbildung ist, desto weniger eignet sich die dort erworbene Qualifikation tatsächlich oder vermeintlich als Basis beruflichen Aufstiegs. Desto mehr drängen dann auch unmittelbare Arbeitskräfteprobleme der Volkswirtschaft auf Ausbau weiterführender Bildung, da man offenbar nur aus dem Hochschulsektor die benötigten gehobenen technisch-administrativen Qualifikationen überhaupt beziehen kann.

## 2. Verstärkte Selektivität des Bildungssystems als Antwort auf wachsenden Bildungsdruck

Der Ausbau der weiterführenden Schulen und Hochschulen löste nun Bildungsnachfrage einer Häufigkeit und Reichweite aus, die kein Bildungsplaner oder -politiker richtig eingeschätzt hatte.

Offensichtlich wird das Bildungsverhalten der bisher bildungsfernen Bevölkerungsmehrheit von zwei sich kombinierenden Momenten gesteuert:

- o einmal von der Wahrnehmung der mit herausgehobener Bildung (bzw. den hiermit zugänglichen Berufspositionen) verbundenen materiellen und immateriellen Vorteile;

o zum anderen von der Erfahrung der eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten, solche Bildungsabschlüsse tatsächlich zu erreichen.

Insbesondere dieses zweite Moment, nämlich die Vergrößerung der Reichweite der Bildungsziele mit erfolgreichem Besuch weiterführender Schulen (in der Bundesrepublik für die beruflichen Schulen analysiert in Asendorf-Krings u.a. 1975), verlieh der Bildungsexpansion eine Dynamik, die durch den von ihr ausgelösten hohen, fast explosionsartig auftretenden Eigenbedarf des Bildungssystems nochmals verstärkt wurde.

Der massive Andrang zum Hochschulbereich und zu den besonders attraktiven Studiengängen erzwang nun seinerseits Gegenreaktionen der Bildungsverwaltung und Bildungspolitik: einmal, um dramatische Kapazitäts- und Engpaßprobleme zu verhindern oder doch einigermaßen zu lösen; weiterhin, um zu antizipierende Beschäftigungsprobleme gering zu halten; endlich, um eine weitreichende Entwertung der traditionell besonders angesehenen Studiengänge zu vermeiden, insbesondere, soweit hiervon ein ernstzunehmender Verlust an Privilegien früherer Absolventen zu befürchten wäre.

Die Gegenreaktionen bestanden vor allem in einer Kanalisierung der Schüler- und Studentenströme mit dem doppelten Ziel:

1. durch Selektion den Zugang zu denjenigen Hochschulabschlüssen möglichst zu erschweren, die zu den privilegiertesten Berufspositionen führen;
2. möglichst viele Schüler und Studenten zu einem freiwilligen Verzicht auf weiterreichende Bildungsziele zu bewegen.

Beides findet unmittelbaren Ausdruck sowohl in der charakteristischen Verlaufsform der Bildungsexpansion in den meisten Ländern (ist es doch notwendig, sehr schnell auf unerwartete und unerwünschte Verlagerungen von Schüler- und Studentenströmen zu reagieren) wie in den Strukturveränderungen des Bildungssystems, die letzten Endes darauf hinauslaufen, zwar jedem den Zutritt zum Hochschulbereich in Aussicht zu stellen, faktisch aber den Zugang

zu den attraktivsten Studiengängen durch eine Serie von Selektionsschwellen wieder scharf zu restringieren und deren Absolventen knapp zu halten.

Diese Strukturveränderungen des Bildungssystems konditionieren nun ihrerseits zunehmend das Bildungsverhalten: Je mehr der Weg zu den attraktiven Studienabschlüssen durch interne Selektion erschwert wird, desto wichtiger wird es für die Schüler und Studierenden, sich auf die Aneignung der selektionsrelevanten Kenntnisse und Fähigkeiten zu konzentrieren; diese können jedoch, da es sich ja um eine dem Bildungssystem interne Auslese handelt, kaum auf berufliche Praxis bezogen sein. Mehr und mehr entwickelt sich eine Konkurrenz zwischen dem Erwerb berufspraktischer Qualifikationen und der Vorbereitung auf das Überspringen der nächsten Selektionshürde: Wer sich für einen berufsqualifizierenden Abschluß "mittleren" Niveaus entscheidet, verzichtet damit praktisch auf den Zugang zu den wirklich chancenreichen Studiengängen, wenn er nicht extrem große Belastungen und Risiken auf sich nehmen will. Folglich werden berufsqualifizierende Ausbildungsgänge denn auch in Ländern, in denen die Bildungsexpansion weiter fortgeschritten ist als in der Bundesrepublik, seit längerem systematisch dazu benutzt, die als leistungsschwächer klassifizierten Schüler aus den anspruchsvollsten Bildungsgängen abzudrängen.

Die Kombination von Strukturveränderungen des Bildungssystems mit den durch sie ausgelösten Veränderungen im Bildungsverhalten haben nun ihrerseits schwerwiegende Konsequenzen für die Qualifikationsstruktur der Neueintritte ins Erwerbsleben und damit für die qualitative Arbeitskräfteversorgung der nationalen Wirtschaften. Zwei Momente sind hier besonders bedeutsam:

(a) Trotz verstärkter Kanalisierung und Selektion im Bildungssystem treten sehr viel mehr Arbeitskräfte mit formal hoher, im Hochschulbereich erworbener Qualifikation ins Erwerbsleben ein.

(b) Komplementär hierzu vermindert sich quantitativ und qualitativ das Angebot an problemlos einsetzbaren Arbeitskräften mit berufspraktischer Qualifikation und treten immer mehr Jugendliche

ins Erwerbsleben ein, die erfolglos versucht haben, eine herausgehobene Berufsqualifikation im Hochschulbereich zu erwerben und nun lediglich über eine mehr oder minder gehobene Allgemeinbildung, jedoch über keinerlei in sich abgeschlossene und tragfähige berufliche Qualifikation verfügen.

Beides erzwingt über kurz oder lang tiefgreifende Veränderungen in der spezifischen Qualifizierungs- und Einsatzpolitik der Betriebe in der Arbeitsorganisation und den Formen vertikaler und horizontaler Arbeitseinteilung.

### 3. Reaktionen der Beschäftigten auf die Bildungsexpansion und ihre Folgen

---

#### a) Die "Penetration" von Hochschulabgängern

Die Prozesse erstmaligen oder verstärkten Eindringens von Hochschulabsolventen in Beschäftigungsstrukturen sind seit längerem untersucht (insbesondere Armbruster u.a. 1971), allerdings in einer Situation, in der noch keine Beschäftigungsprobleme für Hochschulabgänger bestanden, also zum Beispiel auch kaum Substitutionskonkurrenz mit andersqualifizierten Arbeitskräften zu beobachten war.

Ganz anders ist die Lage dann, wenn die Bildungsexpansion voll auf den Arbeitsmarkt durchzuschlagen beginnt. Dann sind, wie Jean Vincens anhand französischer Berufsstatistiken aus den Jahren 1962, 1968 und 1970 nachweist (Vincens 1978), drei miteinander kombinierte Prozesse zu verzeichnen:

(a) In den Berufsgruppen mit dem höchsten Einkommen, Sozialprestige usw., die schon bisher besonders hohe Akademikerquoten aufzuweisen hatten, steigt der Anteil der Hochschulabgänger bei wachsendem Ausstoß der Hochschulen nochmals an, und zwar um so schneller, je geringer das Bestandswachstum der ganzen Berufsgruppe ist.

(b) Ein zunehmender Teil der Hochschulabgänger muß beim Eintritt ins Berufsleben mit Positionen mittleren Niveaus vorliebnehmen, die früher ausschließlich mit Arbeitskräften eines anderen (meist gleichfalls mittleren) Ausbildungsniveaus besetzt wurden, von de-

nen aus jedoch bisher ein Aufstieg in die unter (a) genannten Berufsgruppen relativ häufig war.

(c) Wachsende Akademikerquoten an der gesamten Erwerbsbevölkerung bewirken zwar nicht, daß die früheren Aufstiegsmöglichkeiten von mittleren in gehobene Berufsgruppen geringer werden; eine nähere Analyse zeigt jedoch, daß diese Aufstiegsmöglichkeiten zunehmend nur von den Hochschulabsolventen wahrgenommen werden können, die nach Abschluß ihrer Ausbildung zunächst mit mittleren Positionen vorliebnehmen mußten.

Vincens schließt seine Analysen mit der Feststellung, daß zwar "ein Hochschulabschluß immer weniger ausreicht, um den Zugang zu (herausgehobenen) Positionen zu erhalten. Dies muß jedoch keineswegs ausschließen, daß ein Hochschulabschluß hierzu immer notwendiger wird, gerade weil er noch keine hinreichende Bedingung darstellt" (Vincens 1978, S. 253).

Daß derartige Veränderungsprozesse erster und zweiter Instanz (d.h. nicht nur Verdrängung aus Positionen, sondern auch Verdrängung aus Zugangsmöglichkeiten zu Positionen) sehr wohl gegen die erklärten Intentionen der verantwortlichen Personalpolitik erfolgen können, wurde in der Bundesrepublik am Beispiel der Substitutionskonkurrenz zwischen graduierten und diplomierten Ingenieuren nachgewiesen (Lutz/Kammerer 1975).

Die genannten Penetrations- und Verdrängungsprozesse werden dadurch noch verstärkt, daß die Beschäftigten, je effektiver (und somit auch: je sozialisationswirksamer) die Selektion im Bildungssystem ist, desto besseren Grund zu der Annahme haben, daß Arbeitskräfte überdurchschnittlicher Leistungsfähigkeit und Leistungsmotivation nur unter den Absolventen herausgehobener Bildungsgänge anzutreffen sind. Es gibt für den durchschnittlichen Beschäftigten also keinen Anlaß, die Selektion und Klassifizierung seiner Absolventen durch das Bildungssystem prinzipiell in Frage zu stellen.

#### b) Betriebsspezifische Qualifizierung und bürokratische Organisation

Lange Zeit hindurch schienen die technische Innovation und industrielles Wachstum abhängig von ausreichender Verfügbarkeit berufsfachlicher Qualifikationen, d.h. von der Existenz von Arbeitskräf-

ten, die in einer mehr oder minder systematischen Ausbildung die Summe der Fertigkeiten und Kenntnisse erworben haben, die zur Beherrschung eines bestimmten Arbeitsgebiets notwendig sind. Bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts richteten sich auch die wichtigsten bildungspolitischen Innovationen der meisten europäischen Länder auf den quantitativen und qualitativen Ausbau der entsprechenden Qualifizierungsformen und -institutionen.

Ausreichende Verfügbarkeit solcher Qualifikationen ermöglichte dann auch Betriebsstrukturen von einem Typ, der als "professionale versus bürokratische" Organisation (so etwa Kerr 1954) bezeichnet werden könnte. Die Organisation von Betrieb und Arbeit kann sich hier damit begnügen, die für den betreffenden Produktionsprozeß notwendigen Arbeitsaufgaben so zu arrangieren, daß die dann entstehenden Tätigkeiten von den fachlichen Befähigungsprofilen der üblichen "Berufe" (des Drehers, des Werkzeugmachers, des technischen Zeichners oder des Chemielaboranten etc.) ausreichend abgedeckt werden. Der Betrieb kann sich darauf verlassen, daß die Einzelheiten der Arbeitsführung von den Arbeitskräften selbst gemäß den "berufsüblichen" Standards und Routinen bestimmt werden; planende, vorbereitende und arbeitsleitende Aufgaben müssen nur in dem Umfang von ausführender Arbeit abgelöst und zu besonderen Tätigkeiten verdichtet werden, wie dies aus disziplinarischen Gründen opportun erscheint oder der berufsfachlich vorgegebenen Arbeitsteilung (z.B. zwischen Facharbeitern und Ingenieuren) entspricht.

Hiermit korrespondiert in aller Regel auch eine wenig ausgeprägte horizontale und vertikale Arbeitsteilung, die dem Betrieb eine sehr flexible Nutzung der in seiner Belegschaft vorhandenen Qualifikationspotentiale gestattet und die - was im Hinblick auf die Rolle sozialer Ungleichheit bei der Auslösung der Bildungsexpansion besonders wichtig ist - mit einer geringen Differenzierung von Status und Verdienst der verschiedenen Arbeitskräftegruppen kompatibel ist (aktuelle Belege hierzu unter anderem bei Asendorf-Krings 1979).

In dem Maße nun, in dem die innere Entwicklung des Bildungssystems zur Folge hat, daß große Teile eines Geburtsjahrgangs ohne abgeschlossene berufliche Ausbildung (aber zumeist mit der Erfahrung, im Wettlauf um die begehrtesten Abschlüsse gescheitert zu sein) ins Berufsleben eintreten, werden ganz andere Anforderungen an Betriebs- und Arbeitsorganisation gestellt. Mehr oder minder unmittelbar einsetzbare Qualifikationen sind dann auf dem Arbeitsmarkt allenfalls für die herausgehobene Gruppe professionalisierter Hochschulabgänger zu beschaffen. Im Hinblick auf die Mehrheit seiner Beschäftigten sieht sich der Betrieb hingegen gezwungen:

- o die Arbeitsorganisation so auszulegen, daß einerseits möglichst viele Arbeitsplätze problemlos von Arbeitskräften mit geringer (oder als gering zu vermutender) spezifischer Befähigung besetzbar sind, daß diesen andererseits in ausreichendem Umfang Chancen und Inzents zum Erwerb ganz bestimmter, nur in einem sehr begrenzten Einsatzbereich nutzbarer, "betriebsspezifischer" Qualifikation im Arbeitsprozeß gesichert sind (zum Begriff der "betriebsspezifischen Qualifikation" vgl. Sengenberger 1975 und Lutz 1979);
- o ein dichtes System von Anleitung und Kontrolle aufzubauen, das die Einhaltung der Verfahrensvorschriften und die Steuerung des Personaleinsatzes besorgt.

Dies drängt den Betrieb nolens volens zu Bürokratisierung mit ihrem doppelten Aspekt expliziter Regelung und Kontrolle und hierarchischer Differenzierung: Das eine erlaubt es, auch Arbeitskräfte mit sehr beschränkter Kompetenz unmittelbar produktiv einzusetzen, indem man sie mit streng vorstrukturierten und strikte kontrollierten Arbeitsvollzügen beauftragt; das andere sichert gleichzeitig die notwendige Kontrolle und die Möglichkeit, über die Eröffnung von Aufstiegschancen das Interesse an betriebsspezifischer Qualifizierung zu wecken und deren Erwerb zu honorieren.

Die betriebliche Organisation wird sich um so eher in diese Richtung entwickeln, als dies ja gleichzeitig die Möglichkeiten zu einem ausbildungs- und erwartungsadäquaten Einsatz von Hochschul-

abgängern in den verschiedenen betrieblichen Instanzen eröffnet, auf die sich dann Innovation und Entwicklung, Konzipierung von Organisation und Verfahren, Planung und Kontrolle konzentrieren.

All dies gilt nicht nur für Industriebetriebe, sondern auch - mit nur geringen Variationen - für große Teile der administrativ-distributiven Dienstleistungen.

Während Strukturen des "professionellen" Typs in vielen Wirtschaftszweigen deutschsprachiger Länder (denn sowohl Österreich wie die Schweiz haben in der hier interessierenden Perspektive eine ganz ähnliche Entwicklung durchlaufen wie die Bundesrepublik) noch heute dominieren, sprechen alle verfügbaren empirisch-statistischen Befunde dafür, daß in den Ländern früher und starker Expansion der Hochschule Strukturen des "bürokratischen" Typs fast überall die Regel sind, was nicht zuletzt auch bedeutet, daß bestimmte Produktionen, wie etwa die Herstellung industrieller Ausrüstungsgüter, in der Wirtschaft dieser Länder eine deutlich geringere Bedeutung haben als etwa in der Bundesrepublik (Lutz 1976 und 79).

c) Das Durchschlagen schulischer Hierarchien in die betrieblichen Strukturen

Die in der Industriesoziologie mehrfach beschriebene Tendenz zur "Polarisierung" der Qualifikationsstruktur (erstmalig, wenngleich auf einen reduzierten Kreis von Arbeitskräften bezogen, bei Kern/Schumann 1970) entspricht im Prinzip exakt dem Prozeß, der sich nahezu unaufhaltsam vollzieht, wenn ausreichende fachliche Qualifikation nur mehr bei einer Minderheit von Arbeitskräften existiert bzw. problemlos vermutet werden kann, die einen herausgehobenen Bildungsgang absolviert haben, während die Mehrzahl der Beschäftigten allenfalls eine sehr generelle Vorbereitung auf die spätere Arbeitswelt als Bestandteil ihrer Allgemeinbildung erhalten hat. Nun ist jedoch die Situation reiner Polarität mit den betrieblichen Interessen und Bedingungen nur in Ausnahmefällen vereinbar; im allgemeinen wird der Betrieb ein stärker gestuftes System von Kompetenz, Autonomie und Verantwortung vorziehen, wenn er nur die Möglichkeit hat, die hierbei entstehenden Mittelposi-

tionen mit ausreichend qualifizierten Arbeitskräften zu besetzen.

Dies ist im Rahmen der eben skizzierten Struktur ausgeprägter vertikaler und horizontaler Arbeitsteilung mit bloß oder überwiegend betriebsspezifischer Qualifizierung dann möglich, wenn das Bildungssystem als Ergebnis mehrstufiger Selektionsprozesse alle Arbeitskräfte mit zertifizierten differentiellen Qualifizierungsvermutungen ausstattet. Der Betrieb kann dann - hierfür ist der deutsche Öffentliche Dienst ein vorzügliches Beispiel - für die Absolventen verschiedener Bildungsebenen jeweils gesonderte interne Stufenleitern von Bewährung, Qualifizierung und Aufstieg aufbauen, die auf die für den jeweiligen Bildungsabschluß typischen Momente zivilisatorischer, kognitiver, motivationaler oder sonstiger Art abgestellt sind und zum Beispiel deutlich weiterreichende Qualifizierungschancen bei höheren Abschlüssen beinhalten. Wenn sich auf diese Weise spezifische "Laufbahnen" für Arbeitskräfte herausbilden, die ein bestimmtes schulisches Bildungsniveau erreicht haben (und zwar ganz unabhängig von den besonderen Inhalten, die sie dabei gelernt haben), steigt auch die "Rentabilität" eines Bildungsverhaltens, das am höchstmöglichen schulischen Abschluß orientiert ist und den Erwerb einer berufspraktischen Qualifikation als unsinnig, ja gefährlich betrachtet.

Es versteht sich von selbst, daß ein solches System nur unter der Voraussetzung großer Ungleichheit von Verdienst, Arbeitssituation, Status usf. funktionsfähig ist: Je mehr der Eintritt in einen Betrieb mit der Perspektive des schrittweisen Erwerbs der nötigen Befähigungen verbunden ist, desto wichtiger wird es, diese auch durch deutlich sichtbare Chancen der Verbesserung der eigenen Lage zu stützen. Je mehr sich zusätzlich noch eine Hierarchie der Laufbahnen durchsetzt, desto größer muß die betriebliche Verdienststreuung sein, um zu starke Überlappung zu vermeiden. Je mehr Reglementierung und Kontrolle notwendig sind, desto weniger kann der Betrieb darauf verzichten, die hierarchische Arbeitsteilung und das von ihr implizierte Macht- und Einflußgefälle auch durch deutliche Verdienstdifferentiale abzusichern.

4. Der meritokratische Teufelskreis: Bildungsexpansionsbedingte Veränderungen der Beschäftigungsstrukturen als Ursachen der Entstehung neuen Bildungsdrucks

In dem Maße, in dem sich die eben skizzierten Reaktionen der Beschäftigten auf die von der Bildungsexpansion bewirkten Veränderungen in der Qualifikationsstruktur des Arbeitskräftenachwuchses durchsetzen, etabliert sich ein circulus vitiosus, der sich am besten mit einem in Frankreich häufig benutzten Begriff als "meritokratisch" beschreiben läßt:

Da unter den genannten Bedingungen nur der Erwerb eines einigermaßen gehobenen Bildungsabschlusses Sicherheit gegen lebenslanges Eingeschlossensein in untergeordnete, schlecht bezahlte, ständiger disziplinarischer und bürokratischer Aufsicht und Kontrolle unterworfenen Positionen bietet, bildet sich in jeder neuen Generation ein verstärkter, in der Entstehung kaum aufzuhaltender Andrang zu höherer Bildung. Wenn der Wert der herausgehobenen Bildungsabschlüsse und die Legitimation der mit ihnen verbundenen Privilegien nicht gefährdet werden sollen, ist es notwendig, diesen Andrang durch immer schärfere vertikale Stufung und Selektivität des Bildungssystems auf mittlerer Ebene aufzufangen und zu kanalisieren. Da ein solches hierarchisch stark differenziertes und hochselektives Bildungssystem die weitaus wichtigste, wenn nicht einzige Produktionsstätte fachlicher Kompetenz darstellt, bleibt dem Einzelbetrieb kaum eine andere Möglichkeit, als seinen Gesamtarbeiter so zu strukturieren, daß er die Abgänger des Bildungssystems dem speziellen Niveau und Profil ihrer zertifizierten Befähigungen und dem hierdurch sanktionierten Anspruch gemäß einsetzen kann.

Letzten Endes wird dann praktisch-ausführende Arbeit nur mehr von denen gefordert und erwartet werden können, die durch Herkunft und sozialisatorische Defizite massiv benachteiligt und im Bildungssystem bereits als minderwertig stigmatisiert worden sind. Im gleichen Maße sinkt aber dann auch die für die betriebliche Rekrutierungs- und Einsatzpolitik maßgebliche Erwartung an das qualifikatorische Potential all derer, die das Bildungssystem ohne

mittleren und gehobenen Abschluß verlassen haben, sehen sich also die Betriebe einem immer stärkeren Zwang zur Vertiefung der Arbeitsteilung, zur Einschränkung der Autonomie ausführender Arbeit und damit zu einer weiteren Verringerung der hier noch gebotenen Qualifizierungschancen ausgesetzt.

Dieser meritokratische Teufelskreis ist in einigen europäischen Ländern, in denen die Bildungsexpansion früher einsetzte und rascher verlief und in denen alternative-berufspraktische Qualifizierungssysteme allenfalls (noch) in rudimentärer Form existieren, schon so weit etabliert, daß die Möglichkeit fragwürdig erscheint, ihn auf breiter Front zu durchbrechen. In der Bundesrepublik hat die Verschlechterung der Beschäftigungslage zusammen mit dem Problem der geburtenstarken Jahrgänge die Bildungsexpansion in ihrer hier analysierten, ausschließlich auf den Hochschulsektor bezogenen Form verlangsamt, wenn nicht überhaupt zum Stillstand gebracht. Allerdings wurden ihre Ursachen hierdurch nicht beseitigt, sondern allenfalls zeitweilig neutralisiert. Und ab der Mitte der 80er Jahre, wenn erst die Welle der geburtenstarken Jahrgänge das Bildungssystem verlassen haben wird und immer schwächere Jahrgänge sich in den vorhandenen Bildungs- und Ausbildungskapazitäten immer freier bewegen können, werden sehr wahrscheinlich die früheren Tendenzen erneut die Oberhand gewinnen, sofern nicht die Zeit bis dahin zu politischen Eingriffen genutzt wurde, die eine grundlegend veränderte Rationalität des Bildungsverhaltens induzieren.

#### Abschließende Bemerkungen

Im vorstehenden wurde versucht, einige Faktoren und Mechanismen zu benennen, von denen anzunehmen ist, daß sie an der Steuerung der Bildungsexpansion und ihrer Verarbeitung in den Beschäftigungsstrukturen mit einem gewissen Gewicht beteiligt sind:

- o die Wahrnehmung der Beziehung zwischen Bildungsniveau und ungleichen Berufschancen, beruflichen und allgemeinen Lebenslagen und der hierdurch ausgelöste massenhafte Andrang zu herausgehobenen Bildungsabschlüssen;

- o die hiervon erzwungene Verschärfung und Differenzierung von Selektion im Bildungssystem mit dem Ziel, einen möglichst großen Teil der Schüler- und Studentenströme vor dem Eintritt in bzw. vor dem Abschluß von Studiengängen abzurängen, die bisher zu besonders privilegierten Berufspositionen führten;
- o die damit verbundenen Veränderungen der Qualifikationsstruktur der Nachwuchsströme, in deren Zuge letzten Endes abgeschlossene, zu autonomer Tätigkeit befähigende berufliche Qualifikationen nur mehr - im Sinne der amerikanischen professionals - auf sehr hohem formalen Niveau existieren können, während alle anderen zukünftigen Arbeitskräfte allenfalls über generelle Befähigungen, nicht jedoch über spezifische berufliche Fertigkeiten und Kenntnisse verfügen;
- o die Reaktion der Beschäftigten auf diese veränderte Versorgungslage mit Arbeitskräften, wobei bloß betriebsspezifischen, durch Anlernung erworbenen Qualifikationen zentrale Bedeutung zukommt und Qualifikationsvermutung sowie Qualifizierungschancen beim Arbeitseinsatz tendenziell der im Bildungssystem zertifizierten relativen Leistungsfähigkeit kongruent werden;
- o endlich - den Regelkreis schließend - der in der Folgeperiode verstärkt auftretende Bildungsdruck, da nunmehr der Erfolg im Bildungssystem die Berufs- und Lebenschancen hochgradig konditioniert, wenn nicht determiniert.

Die Identifizierung dieser Mechanismen, von denen im übrigen gesagt wurde, daß sie in der Bundesrepublik deutlich weniger virulent sind als in den meisten europäischen Nachbarländern, erlaubt es, wichtige Momente der Bildungsexpansion verstehbar zu machen. Damit wird es einerseits möglich, zumindest Orientierungspunkte für eine Politik anzugeben, die sich dem Problem gesellschaftlicher Ungleichheit stellen, aber die Gefahren meritokratischer Prozesse vermeiden will; andererseits leitet sich aus ihnen eine Fülle neuer, meist unmittelbar politisch-relevanter Forschungsfragestellungen ab - von der Ermittlung der Ursachen und Bedingungen scheinbar "abweichender" Abläufe, wie in Großbritannien, bis etwa zur sorgfältigen Beobachtung der sich gegenwärtig vollziehenden beschleunigten Penetration von Hochschulabsolventen und ihren Folgen oder den Konsequenzen meritokratischer Strukturen für Organisation, Orientierung und Wirksamkeit der Gewerkschaften und anderer Institutionen der Vertretung von Arbeitnehmerinteressen.

Die Eingangsfrage dieses Referats nach einer stichhaltigen kausalen oder auch finalen Erklärung der Bildungsexpansion insgesamt bleibt jedoch letztendlich unbeantwortet, ebenso wie die Frage, welche Chancen einer politisch gesteuerten alternativen Entwicklung bestanden hätten oder noch bestehen. Doch jeder Versuch, hier weiterzudenken, stößt sehr schnell an die Grenzen der Erklärungskraft vorhandener sozialwissenschaftlicher Theorien. Zumindest in ihrer heute vorliegenden Form können weder herrschafts-, noch kapital-, noch klassentheoretische Konzepte oder auch Theoreme der Modernisierung, des sozialen Wandels oder der Dynamik komplexer Systeme mehr als grobe Orientierungen anbieten.

Das entscheidende Problem hierbei ist, ob man die Bildungsexpansion mit all ihren Folgen als Ausdruck einer interessengesteuerten, im objektiven Sinne rationalen Strategie betrachten darf und soll.

Einerseits spricht die Logik der meritokratischen Mechanismen durchaus für eine solche Interpretation: Wenn es tatsächlich möglich ist, gesellschaftliches Schicksal über ein umfassendes, hochgradig selektives Bildungssystem in je persönliches Versagen umzudefinieren und auf diese Weise der Ungleichheit von Lebenslagen jeden sichtbar gesellschaftlichen Charakter zu nehmen, kann man sich schwer vorstellen, daß ein solches Ergebnis durch bloßen Zufall zustande kommen sollte.

Ebenso schwer ist jedoch vorstellbar, daß ein ganz bestimmtes festmachbares Interesse hinter dem skizzierten Prozeß stehen sollte, und um welches Interesse es sich hierbei handeln könnte. Wenn Offe der staatlichen Bildungspolitik eine vom ökonomischen Bedarf ausgelöste Legitimierungs- und Pazifizierungsfunktion im Interesse der Systemstabilisierung zuschreibt (Offe 1975) oder wenn amerikanische radicals bildungsbestimmte Arbeitsmarktsegmentation als Herrschaftsstrategie des Kapitals analysieren (z.B. Bowles und Gintis 1975), unterstellen sie ja die Existenz solcher "strategiefähiger" gesellschaftlicher Subjekte. Doch erweisen sich solche Analysen auf dem Hintergrund des vorstehend Demonstrierten als zu kurzgreifend; so sind sie zum Beispiel außerstande, die ganz offen-

kundigen Verluste an ökonomischer Effizienz zu erklären, die mit der Installierung meritokratischer Strukturen verbunden sind, nicht im unmittelbaren Interesse von Einzelkapitalien liegen können und auch für ein denkbare nationales Gesamtkapital einen sehr hohen Preis der Herrschaftssicherung darstellen werden, dessen Akzeptierung nicht ohne weiteres unterstellt werden darf.

### Literaturhinweise

- Armbruster, W. u.a.: Expansion und Innovation. Berlin, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1971
- Asendorf-Krings, I. u.a.: Reform ohne Ziel? Frankfurt/Köln 1975
- Asendorf-Krings, I.: Facharbeiter und Rationalisierung - Das Beispiel großbetrieblicher Instandhaltung. Veröffentlichung in Vorbereitung (Forschungsberichte des ISF), München/Frankfurt 1979
- Bourdieu, P. und Passeron, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971
- Bowles, F. und Gintis, H.: "The Problem with Human Capital Theory - A Marxian Critique" in AER, Papers and Proceedings. May 1975
- Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg 1965
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970
- Edding, F.: Ökonomie des Bildungswesens. Freiburg i.Br. 1963
- Handl, J., Mayer, K.U., Müller, W.: Klassenlage und Sozialstruktur. Frankfurt 1977
- Kern, H. und Schumann, M.: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Frankfurt 1970
- Kerr, C.: "The Balkanization of Labor Markets". In: Bakke, E.W. et al.: Labor Mobility and Economic Opportunity, Cambridge, Mass. 1954
- Lutz, B. und Kammerer, G.: Das Ende des graduierten Ingenieurs? Frankfurt/Köln 1975
- Lutz, B.: "Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich". In: ISF (Hg): Betrieb - Arbeitsmarkt - Qualifikation, Band I, Frankfurt 1976

- Lutz, B.: "Qualifikation und Arbeitsmarktsegmentation". In: Brinkmann, C. u.a. (Hg): Arbeitsmarktsegmentation - Theorie und Therapie im Lichte der empirischen Befunde. BeitrAB 33. Nürnberg 1979
- Offe, C.: "Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik". In: Deutscher Bildungsrat (Hg): Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven - Prioritäten. Stuttgart 1975
- Schelsky, H.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg 1957
- Sengenberger, W.: Arbeitsmarktstruktur. München/Frankfurt 1975
- Teichler, U., Hartung, D., Nuthmann, R.: Hochschulexpansion und Bedarf der Gesellschaft. Stuttgart 1976
- Vincens, J.: "Bildung und Arbeitsmarktsegmentation in Frankreich". In: Sengenberger, W.: Der gespaltene Arbeitsmarkt. Frankreich 1978