SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Bildungssystem und Beschäftigungssystem: zum Verhältnis von Bildungssoziologie und gesellschaftlicher Entwicklung

Hartung, Dirk; Nuthmann, Reinhard; Teichler, Ulrich

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Hartung, D., Nuthmann, R., & Teichler, U. (1978). Bildungssystem und Beschäftigungssystem: zum Verhältnis von Bildungssoziologie und gesellschaftlicher Entwicklung. In K. M. Bolte (Hrsg.), *Materialien aus der soziologischen Forschung: Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages vom 28. September bis 1. Oktober 1976 in Bielefeld* (S. 299-347). Darmstadt: Luchterhand. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-190350

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.

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

Bildungssystem und Beschäftigungssystem. Zum Verhältnis von Bildungssoziologie und gesellschaftlicher Entwicklung.

Dirk Hartung
Reinhard Nuthmann
Ulrich Teichler

1. Zur Zielsetzung und Struktur der Analyse

Betrachtet man die Entwicklung der soziologischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg, die sich mit Problemen des Verhältnisses von Bildungssystem und Beschäftigungssystem befaßt hat, so erkennt man, daß es keine kontinuierliche Entwicklung einer wachsenden theoretischen und empirischen Durchdringung des Problems gab. Die Akzentverschiebungen, neuen Thematisierungen, das "Vergessen" früherer Fragestellungen, die Beachtung von Teilaspekten und Nachbardisziplinen werden kaum verständlich, wenn man nicht zugleich die politischen Entwicklungen und die realen Veränderungen des Verhältnisses von Bildungssystem und Beschäftigungssystem und deren gesamtgesellschaftlichen Kontext berücksichtigt.

Für Soziologen, deren Forschungsarbeiten selbst zu dem genannten Themenbereich gehören, dürfte es kaum möglich sein, gleichsam als Abfallprodukt der laufenden Arbeit eine Soziologie der Bildungssoziologie zu entwickeln. Nicht zuletzt die eigene Involvierung erweist sich dabei als störend. Die Reflexion der historischen Entwicklung des eigenen Forschungsgebietes kann aber hilfreich sein, um die Bedeutung der jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen für die zentralen Forschungsfragen zu erkennen.

Für die derzeitige Entwicklung der Forschung könnten daraus Schlüsse gezogen werden, inwiefern die aktuellen Probleme des Gegenstandsbereichs erweiterte theoretische Einsichten fördern oder den Blick auf sehr spezifische Probleme verengen. Auch könnte man prüfen, welche Forschungsansätze in erster Linie zum Verständnis der untersuchten Problematik beitragen und welche Beziehungen zwischen verschiedenen Forschungsansätzen hergestellt werden sollten, um konkretere und umfassendere Aussagen über die Entwicklungstendenzen im Gegenstandsbereich treffen zu können.

In unserer Analyse beschränken wir uns darauf, Akzentverschiebungen in der soziologischen Behandlung des Zusammenhangs von Bildungssystem und Beschäftigungssystem aufzuzeigen und auf korrespondierende Veränderungen der realen Bedingungen im Untersuchungsbereich, auf politische Akzentverschiebungen und den Verlauf der systematischen und organisatorischen Entwicklung der Forschung hinzuweisen. Dabei fragen wir erstens nach der inhaltlichen Entwicklung der Forschung - nach dem Wandel der theoretischen Ansätze, Themen und Tendenzaussagen. Zweitens wird berücksichtigt, in welchem Verhältnis die Forschung zur Entwicklung des Verhältnisses von Bildungssystem und Beschäftigungssystem und zu entsprechenden politischen Thematisierungen stand. Drittens wird auf den Zusammenhang der Bildungssoziologie zur sonstigen soziologischen Forschung bzw. anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen eingegangen, die das Verhältnis von Bildungssystem und Beschäftigungssystem behandeln. Viertens wollen wir einige forschungsstrategische Folgerungen der Analyse diskutieren.

Zunächst wird die soziologische Diskussion des hier behandelten Themenkreises dargestellt werden, und zwar von Beginn der Reformdebatten vor zwanzig Jahren bis hin zu dem Zeitpunkt, als sich die Bildungssoziologie rasch zu etablieren begann. Im Anschluß daran wird untersucht, in welchem Verhältnis die the-

matische Akzentsetzung der Bildungssoziologie in der zweiten Hälfte der Sechziger Jahre zu Fragen der Beziehung von Bildungs- und Beschäftigungssystem stand. Ergänzend dazu ist der Stellenwert der sozialwissenschaftlichen Forschung zu skizzieren, die, von diesem Themenkreis ausgehend, Probleme der beruflichen Arbeit und Wirtschaft behandelt. Es folgt eine Darstellung der Integrationstendenzen unterschiedlicher Ansätze in den Siebziger Jahren, bevor abschließend einige forschungsstrategische Konsequenzen erörtert werden.

In der Darstellung der Forschung wird nicht der Versuch unternommen, einen möglichst vollständigen Trendreport von Ansätzen und Studien zu geben; vielmehr werden allgemeine Akzentverschiebungen beschrieben und von Fall zu Fall exemplarisch illustriert. Entsprechend sind auch Literaturverweise - insbesondere für die Entwicklung der letzten Jahre - nur exemplarisch gehalten.

2. Die soziologische Thematisierung von Bildung und Beruf zu Beginn der Reformdiskussion

Die Probleme, die sich als Folge der veränderten Beziehungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem im Zuge der Bildungsexpansion ergeben, haben nicht erst in der zweiten Hälfte der Sechziger Jahre die Aufmerksamkeit der Soziologie gefunden. Bereits vor dieser Zeit, in der die Bildungssoziologie eine schnelle Institutionalisierung erfuhr und expansionsorientierte Bildungsreformprogramme großes politisches Gewicht gewannen, hatten einige Soziologen damit begonnen, den Stand der soziologischen Reflexion auf aktuelle Probleme des Bildungssystems zu beziehen. Erste Ansätze dazu gehen auf die Zeit vor 1959 zurück. Als Beispiele für die frühen Arbeiten seien hier einige Publikationen von Schelsky[1], Habermas[2] und Dahrendorf[3] behandelt, denn diese Arbeiten haben die Soziologie in der Bun-

desrepublik zweifellos stark beeinflußt und sich zugleich explizit mit der aktuellen Entwicklung des Bildungssystems auseinandergesetzt. In dieser Auswahl sind unterschiedliche theoretische und gesellschaftspolitische Positionen repräsentiert; dementsprechend gibt es theoretische und gesellschaftspolitische Differenzen zwischen den Ausgangspositionen, und die wichtigsten Probleme der Entwicklung des Bildungssystems werden sehr unterschiedlich eingeschätzt. Dennoch kann man in der Retrospektive bemerkenswerte Gemeinsamkeiten feststellen:

1. Die drei Soziologen nehmen von der relativ harmonistischen Einschätzung der Funktionen des Bildungswesens Abschied, die zuvor in der soziologischen Diskussion überwog: In traditionellen soziologischen Theorien wurde das Verhältnis von Ausbildung und Beruf nicht etwa als ein Spannungsverhältnis gesehen, in dem sich grundlegende soziale Konflikte und ein Antagonismus individueller und gesellschaftlicher Interessen äußern könnte. So wird etwa bei Simmel und Durkheim der Beruf als Institution der Verknüpfung von Individuum und Sozialstruktur gesehen. Einem eher statischen Gesellschaftsbild gemäß findet der einzelne - seiner Berufung folgend - selbst seinen adäquaten Platz in der Gesellschaft (Simmel) oder wird im Rahmen eines aktiven Vergesellschaftungsprozesses durch eine entsprechende Vermittlung von Werten in Bildungsprozessen und andere institutionelle Mechanismen dazu gebracht (Durkheim). Integrations- und Ordnungsgesichtspunkte bestimmen die Betrachtungsweise, systematische Imbalancen mit Konsequenzen für die Sozialstruktur und gesellschaftliche Wertsysteme werden nicht thematisiert. Entsprechende Vorstellungen einer faktisch bestehenden oder sinnvollerweise herbeizuführenden Harmonie werden in Aussagen über die Beziehung gesellschaftlicher Teilsysteme bei Parsons weiter differenziert. Demgegenüber sehen Schelsky, Habermas und Dahrendorf gravierende gesellschaftliche Probleme aus den beobachteten Entwicklungstendenzen erwachsen, die durchgreifender - soziologisch reflektierter - bildungspolitischer Entscheidungen

bedürfen: Sei es, daß die soziale Dynamik des Bildungssystems als zentral für gesellschaftliche Veränderungen verstanden wird, sei es, daß Bildung stärker aus dem Sog gesellschaftlicher Änderungen herausgehalten werden sollte.

2. Die drei hier behandelten Soziologen - Schelsky, Habermas, und Dahrendorf - gingen davon aus, daß aus verschiedenen Gründen - wirtschaftliche Entwicklung; Folge der Verwissenschaftlichung von Produktion und anderen gesellschaftlichen Bereichen; Ausdifferenzierung von Berufsrollen usw. - ein stark anwachsender Qualifikationsbedarf bestehe. In Zustimmung heischenden Formulierungen[4)] deuten sie an, daß sie einen Konsens über diesen Tatbestand unterstellen - offensichtlich nicht frei von dem Unbehagen, daß sie ein für ihre eigenen Argumentationen wichtiges Moment nur sehr vage erfassen.

3. Zwar heben alle drei hervor, daß der Qualifikationsbedarf eine wichtige Größe für die Entwicklung des Bildungssystems sei, aber sie sehen darin nicht den entscheidenden Bezugspunkt ihrer soziologischen Analyse bzw. ihrer politischen Vorschläge.

4. Die Problematik der sozialen "Offenheit", der sozialen Selektion durch Bildung und der sozialen Verteilungsgerechtigkeit wird dagegen in allen drei Fällen als ein genuin soziologischer Themenbereich verstanden, der angesichts der neueren Entwicklungen des Bildungssystems besonders beachtenswert sei.

5. Schelsky, Habermas und Dahrendorf verstehen ihre Beiträge nicht als Anstöße zu einer neuen "Bindestrich"-Soziologie. Sie versuchen vielmehr, ihren allgemeinen soziologischen Theorie- und Erfahrungshintergrund in ad-hoc-Analysen zur Entwicklung des Bildungssystems und in entsprechende politische Empfehlungen einzubringen.

Soziologische Überlegungen über den Funktionswandel des Bil-

dungssystems in der Bundesrepublik Deutschland fanden erstmals größere Aufmerksamkeit, als 1957 Helmut Schelskys Beitrag "Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung" veröffentlicht wurde. Seine in dieser "Denkschrift" für den Deutschen Ausschuß für das Bildungs- und Erziehungswesen dargelegten Vorstellungen modifizierte bzw. präzisierte er in einer 1961 publizierten Schrift.

Nach Schelsky fördern verschiedene Veränderungen der Sozialstruktur individuelles Aufstiegsstreben. Da ein solcher Aufstieg gewöhnlich nur durch berufliche Leistung erreicht werden könne, die in einem gewissen Zusammenhang mit der Vorbildung steht, und sich die Tendenz abzeichne, vorberufliche Bildung im Beruf höher als bisher zu belohnen, richten sich die Bemühungen um sozialen Aufstieg zunehmend auf Bildung[5]. Da nun die wachsenden Bildungsaspirationen nicht mit entsprechenden Veränderungen im Bildungssystem und Beschäftigungssystem - einer proportionalen Ausweitung der höheren Bildung und Abflachung der beruflichen Hierarchie - einhergingen, werde die Schule zur "zentralen sozialen Dirigierungsstelle"[6], das heißt, sie entscheide zugleich über sozialen Aufstieg und Abstieg[7].

Schelsky fordert nun, dieser wachsenden sozialen Selektion im Bildungssystem bildungspolitisch Widerstand zu leisten. Dies begründet er zum einen pädagogisch: Eine Überlastung der Schule durch Selektionsaufgaben müsse vermieden werden. Zum anderen wendet er sich in seiner gesellschaftspolitischen Begründung gegen das "sozialistische" Prinzip einer staatlich verordneten Verteilungsgerechtigkeit[8]; 1957 sprach Schelsky von einer "Sozialchancen-Zwangswirtschaft"[9].

In seiner dichten und differenzierten Analyse weist Schelsky bereits auf eine Reihe heute wieder stärker diskutierter Probleme der Selektion durch Bildung hin - etwa auf den Tatbestand, daß eine Gesellschaft, die hohe individuelle Mobilität fördert,

von sehr restaurativen Tendenzen bestimmt werde[10], oder darauf, daß die Abschaffung bzw. Bekämpfung formaler Berechtigungen die Probleme nicht löst, die man mit solchen Maßnahmen zu beseitigen hofft[11]. Auch empfiehlt er Strategien zum Unterlaufen der wachsenden Bildungsaspirationen, die heute noch populär sind - begrenzte Expansion der attraktiven Bildungsgänge und begrenzte Aufwertung der weniger attraktiven Bereiche[12]. Darüber hinaus zeigt er Zusammenhänge der Selektions- und Qualifizierungsfunktion des Bildungssystems deutlicher auf als andere deutsche Soziologen im darauffolgenden Jahrzehnt.

Erstens macht er deutlich, daß wachsende Qualifikationsanforderungen tendenziell eine Verlagerung der sozialen Selektion vom Beschäftigungssystem in das Bildungssystem nach sich ziehen müssen: Die dabei zunehmende Belohnung vorberuflich erworbener Bildung[13] verstärke die Bildungsaspirationen und den Wettbewerb um den Bildungserfolg. Zweitens kann nach Schelsky ein Ordnungsgrundsatz der Gesellschaft "soziale Stellung nach Begabung" nicht als gerecht gelten[14]: Ein entsprechendes "soziales Selbstbewußtsein" könne sich nicht entwickeln, denn ein solches Prinzip setze eine "prästabilisierte Harmonie zwischen den objektiven Arbeits- und Leistungsanforderungen ... einerseits und den vorhandenen subjektiven Fähigkeiten und Eignungen andererseits voraus"[15]. Drittens nimmt er an, daß der gesellschaftliche Druck gegen die Bildungsexpansion nicht stark genug sei, daß eine Feinabstimmung zwischen den Qualifizierungsleistungen des Bildungssystems und den gesellschaftlichen Anforderungen gewährleiste; so sei zum Beispiel eine "Unterernährung" mit Qualifikationen in der Mitte und eine "Überernährung" oben zu beobachten[16].

Natürlich gibt es viele Gründe, den gesellschaftspolitischen Optionen Schelskys einige Fragen entgegenzusetzen: In welchem Verhältnis steht zum Beispiel die Verschärfung der bildungssystem-internen Selektion zur Selektion im Beruf? Ist die "Freiheit" zum Verbleiben im eigenen sozialen Milieu und zur

Förderung oder Nicht-Förderung der eigenen Kinder[17] - als seine Option gegenüber "sozialistischen" Umverteilungsversuchen - nicht eine Apologie für geschichtlich gewachsene Unfreiheit? Auch bleibt weitgehend unbegründet, warum eine Dynamik der Qualifikationsanforderungen mit einer relativen Konstanz der Sozialstruktur einhergehen soll. Ferner erklärt Schelsky nicht, warum gerade die Verringerung der Selektion im Bildungssystem politisch leichter herbeizuführen sei, während andere der diskutierten politischen Maßnahmen nicht durchgesetzt werden könnten. Schließlich scheint Schelsky im Gegensatz zu Habermas und Dahrendorf - allerdings zu einem Zeitpunkt, als die Forschung zu dieser Problematik in der Bundesrepublik noch nicht so weit fortgeschritten war - davon auszugehen, daß die Begabung in der Bevölkerung ein relativ konstanter Faktor sei.

Eine Reihe von Fragen zum Verhältnis von Bildungssystem und Beschäftigungssystem, die Schelsky damals bereits aufgeworfen hat, spielen in der bildungspolitischen Diskussion in den Siebziger Jahren wieder eine große Rolle - zum Beispiel die Frage, welche Bedeutung das Bildungssystem für die Legitimation der bestehenden sozialen Ungleichheit als einer leistungsgerechten Sozialordnung hat. Auch Überlegungen, welche Abstimmungsprobleme die Bildungsexpansion zwischen Bildung und Berufsposition aufwirft und ob es Möglichkeiten gibt, die Konflikte zwischen den sich angleichenden Bildungswünschen und der Struktur sozialer Ungleichheit durch Strukturmaßnahmen im Bildungssystem zu verringern, hielt Schelsky damals für dringlich.

Habermas geht in zwei Aufsätzen zu Bildungsfragen in den Jahren 1959 und 1963 davon aus, daß ein wachsender gesellschaftlicher Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften bestehe[18] und deshalb eine Verdoppelung oder sogar Verdreifachung der Teilnehmer weiterführender Bildungseinrichtungen sinnvoll sei[19]. Diese Bildungsexpansion, insbesondere die dazu notwendige Finanzierungsbereitschaft, stelle sich nicht in einem naturwüch-

sigen Prozeß ein, sondern bedürfe expliziter Entscheidungen, die von politischer Vernunft getragen werden[20]. Auch im Aufsatz von 1963 meldet Habermas Kritik an der Annahme an, daß eine "Eigengesetzlichkeit des technischen Fortschritts" bestehe, die bereits erfolgte quantitative und qualitative Veränderung in Schulen und Hochschulen wird aber als Anzeichen dafür interpretiert, daß sich die gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen im Bildungssystem durchsetzen. Er bejaht "das soziale Grundrecht auf eine befähigungsgerechte Erziehung der Kinder"[21] und eine aktive Rolle der Schule bei dessen Verwirklichung auch gegen den Willen der Eltern. Die von Schelsky hervorgehobenen Konflikte durch eine sich verstärkende Selektion in der Schule hielt Habermas offensichtlich für unwahrscheinlich. Er hob hervor, daß die Mobilität noch keineswegs entscheidend zugenommen habe und daß die Aufstiegschancen bisher nicht über eine "Kooptation" hinausgingen; das heißt, Angehörige niederer sozialer Herkunft könnten nur soweit mit dem Zugang zu den nur begrenzt zunehmenden, höheren sozialen Positionen rechnen, wie diese nicht durch Personen privilegierter sozialer Herkunft besetzt werden könnten.

In beiden Aufsätzen bleibt völlig offen, ob eine erfolgreiche Expansionspolitik mit der Entwicklung von Qualifikationsanforderungen und der bestehenden Sozialstruktur vereinbar wäre, ob eine "befähigungsgerechte Erziehung" egalisierende Folgen hätte und in welchem Verhältnis eine Bildungspolitik nach solchen Maximen zur Legitimation der Sozialordnung stünde. Diese beiden Fragen bleiben in den beiden Aufsätzen nicht zuletzt deshalb offen, weil Habermas vor allem die substantielle Entwicklung der Bildung im Zuge eines Ausbaus des Bildungssystems behandelt: "Es geht darum, einen praktisch folgenreichen Wissensstand nicht nur in die Verfügungsgewalt technisch hantierender Menschen zu geben, sondern auch in den Sprachbesitz der kommunizierenden Gesellschaft zurückzuholen"[22].

In seiner detaillierten Kritik an Schelsky im Jahre 1961 be-

handelt Habermas dann aber auch die Frage, in welchem Verhältnis steigende individuelle Förderung und gesellschaftliche Qualifikationsanforderungen stehen. Im Zuge einer "großzügigen Schulpolitik", die auch Erfordernisse berücksichtigt, "die mit der Sphäre gesellschaftlicher Arbeit, und dem Statuserwerb in ihr, unmittelbar nichts zu tun haben", würden "die verteilten und genutzten Bildungschancen die Zahl der 'eingelösten' Qualifikationen verfügbarer Berufspositionen so weit überschreiten, daß sich das Berechtigungsverhältnis von Schulbildung und Beruf lockern müßte"[23]. "Überqualifikation" würde danach - so Habermas' optimistische Annahme - vor allem zur Selektionsentlastung des Bildungsbereichs führen und Spielräume für eine höhere Allgemeinbildung eröffnen[24]; der Beitrag, den Bildung zur Legitimation sozialer Ungleichheit leistet, wird nicht hoch veranschlagt; die nach dieser Annahme wieder wachsende Selektion im Beschäftigungssystem scheint für Habermas nicht problematisch zu sein.

Dahrendorf schrieb das Buch "Bildung ist Bürgerrecht", als das Argument der "Bildungskatastrophe" die Diskussion über die Bildungsexpansion, ihre Notwendigkeit und Folgen prägte. Dahrendorf nimmt ebenfalls ein starkes Wachstum der Qualifikationsanforderungen an, lehnt es aber ab, darauf ein "Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik" zu stützen: Prinzipiell sieht er in dem Argument eine "ökonomische Version des Soziologismus"[25]; zugleich verweist er pragmatisch darauf, daß Arbeitgeber einen solchen wachsenden Bedarf bestreiten. Demgegenüber versteht Dahrendorf eine aktive Bildungspolitik als Beitrag zur "Modernisierung der Gesellschaft, die Herauslösung der Menschen aus ihren ungefragten Bindungen und Befreiung zur Möglichkeit, ihre Rechte auch wahrzunehmen"[26]; er fordert die Realisierung eines Bürgerrechts auf Bildung - ein Recht auf "eine seiner Leistungsfähigkeit entsprechende weiterführende Bildung" und die staatliche Pflicht, "dafür Sorge zu tragen, daß diese Rechte ausgeübt werden können"[27].

Dahrendorf betont zwar emphatisch die Bedeutung der bildungspolitischen Tat[28]. Indem er aber "Modernität" als Ziel setzt, der Politik damit eine feste Aufgabe zuschreibt und zugleich bestimmte marktwirtschaftliche Bedingungen unbefragt voraussetzt[29], besteht die politische Entscheidung praktisch nur noch in der Wahl zwischen Vernunft und Unvernunft. Da Dahrendorfs Studie in der soziologischen Begründung oft sehr vage bleibt, wird sein Ansatz besser verständlich, wenn man - wie es einige seiner Kritiker getan haben[30] - seine Äußerungen zur Bildungspolitik durch unausgesprochene Grundannahmen ergänzt, die er zum Teil in anderen Schriften expliziert hat[31]. Danach kann man erstens feststellen, daß Dahrendorf eine - wenn auch nicht perfekte - prästabilisierte Harmonie von freigesetzten Talenten einerseits und beruflichen Anforderungen in der bestehenden Struktur sozialer Ungleichheit und beruflicher Arbeitsteilung andererseits unterstellte. Ferner folgte Dahrendorf der funktionalistischen Annahme, daß eine "leistungsgerechte" Ungleichheit der Gesellschaft am nützlichsten sei; er ergänzt die verbreitete Position durch die These, daß kontrollierte Ungleichheit fortschrittsträchtigen Konflikt produziere.

Zweifellos war sich Dahrendorf bewußt, daß die Bildungsexpansion nicht ohne größere Probleme im Bildungssystem selbst sowie beim Übergang in den Beruf realisiert werden könne. Bei den von ihm genannten Problemen - Niveausenkung der weiterführenden Bildung, extremer Wettbewerb im Bildungssystem und Überqualifikation - betonte er zum einen, daß solche Probleme nicht gravierend würden, wenn eine von ihm gegebene Empfehlung mäßiger Expansionsziele Beachtung fände, zum anderen forderte er jeweils mit einem nachdrücklichen "dennoch!", gegebenenfalls solchen Preis für eine moderne Gesellschaft zu zahlen[32].

Die Position Dahrendorfs blieb zweifellos in der sich im Laufe der Sechziger Jahre entwickelnden Bildungssoziologie umstrit-

ten, aber lange Zeit wurde auch von denen, die sich von Bildungsexpansion und Chancengleichheitspolitik auch egalisierende Wirkungen versprachen, Dahrendorfs Akzentsetzung gebilligt: Das entscheidende Problem seien die Barrieren gegenüber Chancengleichheit im Bildungswesen. Im Vergleich dazu galt die Beziehung von Bildungssystem und Beschäftigungssystem und damit die Frage, in welcher Weise das Beschäftigungssystem auf die Selektion in einem expandierenden Bildungssystem zurückwirkt, als vernachlässigenswert.

3. Bildungssoziologische Diskussion zur Chancengleichheit in der Expansionsphase

In der Bundesrepublik Deutschland war die Bildungssoziologische Forschung in den Fünfziger Jahren nur mit vereinzelten Studien vertreten; mit der Gründung einer eigenen Sektion in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie im Jahre 1959 erfuhr sie eine sichtbare Institutionalisierung, nahm aber erst in der zweiten Hälfte der Sechziger Jahre einen bemerkenswerten Umfang an[33]. Waren erste Anstöße der wissenschaftlichen Diskussion über gesellschaftliche Implikationen des Wandels im Bildungssystem nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst vor allem von Vertretern anderer Disziplinen ausgegangen[34], so fand die Bildungssoziologie mit der Frage nach der Chancengleichheit oder - genauer gesagt - mit der Frage nach den Barrieren gegenüber der Chancengleichheit einen identitätsstiftenden Schwerpunkt. In welchem Maße dabei die Überlegungen zur Frage der Chancengleichheit von dem Wunsch nach Mobilisierung von Talenten getragen wurden oder bei genuinen Problemen der Selektion ansetzten und inwiefern die Bildungssoziologie reaktiv eine bildungspolitische Diskussion aufnahm oder diese selbst in Bewegung setzte, sei dahingestellt. Die Problematik der Chancengleichheit, die in der bildungspolitischen Diskussion der Fünfziger Jahre und auch der damaligen soziologischen Reflexion praktisch keine Rolle gespielt hatte, geriet

in den Sechziger Jahren in den Mittelpunkt der bildungspolitischen Erörterungen und drängte sich der Soziologie geradezu auf; sie wurde in fast allen Themenbereichen aufgenommen - etwa bei Studien zum Verhalten der Lehrer, zur quantitativen und strukturellen Entwicklung der weiterführenden Bildung, zur Sozialisation, Curriculumforschung und zur kompensatorischen Erziehung. Diese Problematik war von 1965 bis zu Beginn der Siebziger Jahre zweifellos Schwerpunkt. So befaßten sich auch die ersten problemspezifischen Bilanzen über den Forschungsstand im Bereich der Bildungssoziologie vor allem mit der Frage der Chancengleichheit[35].

Man kann generell feststellen, daß in den bildungssoziologischen Ansätzen dieser Zeit vor allem die soziale Bedingtheit unterschiedlicher Bildungschancen - vermittelt insbesondere durch die Eltern und den sozialen "bias" des Bildungssystems - im Vordergrund stand, während der Einfluß der prospektiven Berufstätigkeit und der sozialen Position des Absolventen auf die Selektion im Bildungswesen und das Verhältnis von bildungssystem-interner und nachfolgend im Beschäftigungssystem stattfindender Selektion kaum problematisiert wurde.

Die soziologische Forschung zur Frage der Chancengleichheit entsprach in ihren Prämissen weitgehend der "aktiven Bildungspolitik" - der an Expansion der weiterführenden Bildung, individueller Förderung und Chancengleichheit orientierten Bildungspolitik[36]:

- Generell wurde eine Verpflichtung der Bildungsinstitutionen gesehen bzw. unterstellt, alle Lernenden möglichst weit nach ihren Befähigungen zu fördern. Konservative Einschätzungen wie die Schelskys, daß man das Ausmaß der Förderung dem Elternwillen überlassen solle, wurden bei der Begründung der eigenen Position zumindest nicht einmal für kritikwürdig erachtet.

- Mit zunehmender Rezeption ausländischer Forschung schien Chancengleichheitspolitik mehr denn je realisierbar zu sein - speziell aufgrund der Annahme, daß es eine Dynamik der Begabungen gebe und Erbfaktoren zuvor bei weitem überschätzt worden seien.

- Die Bildungsinstitutionen wurden - oft mit Hinweis auf Schelsky, jedoch in reduzierter Wahrnehmung der von Schelsky diskutierten Problematik - als "zentrale Dirigierungsstellen für die Verteilung von Lebenschancen" angesehen. Man nahm an, daß die Verteilung der Lebenschancen mit dem Bildungsabschluß hoch korreliere, ferner, daß der Bildungsabschluß nicht einfach eine Bestätigung der - biologisch oder sozial ererbten - ungleichen Startchancen darstelle, sondern in gewissem Umfange eine Umverteilung durch die vorberufliche Bildung stattfinde, und schließlich, daß den sozial Benachteiligten der Zugang zu Bildungsinstitutionen durch besondere Förderungsmaßnahmen eröffnet werden könnte.

- Eine weitgehende Bestimmung der Lebenschancen durch den Bildungsabschluß wurde gewöhnlich entweder als leistungsgerecht oder zumindest als kaum zu veränderndes soziales Faktum angesehen. Die gesellschaftliche Bedeutung der auf das Bildungswesen bezogenen Chancengleichheitspolitik wurde gerade damit begründet, daß Bildungschancen Lebenschancen prägen[37].

- Im allgemeinen wurde - wie in den meisten Klassen- und Schichtenkonzepten - hinsichtlich des Zusammenhangs von Bildungs- und Sozialchancen angenommen, daß Lebenschancen zwar nicht eindimensional begriffen werden können, aber ein enger Zusammenhang der wichtigsten Merkmale - Einkommen, interessante Arbeit, Ansehen, gesellschaftlicher Einfluß, Konsummöglichkeiten, soziale Sicherheit usw. - besteht[38].

- In der Chancengleichheitsdiskussion dieser Zeit in Wissenschaft und Politik fehlte fast völlig das Argument, daß Bildung auch über sozialen Abstieg entscheidet[39]. In einer Zeit, in der eine starke Bildungsexpansion stattfand und

allgemein ein deutlich wachsender Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften angenommen wurde, schien Bildungsexpansion in harmonischer Weise primär Förderung und Aufstieg zu versprechen.

- Unterstellt wurden ein wachsender Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften und eine entsprechende Veränderung der Sozialstruktur - zumindest eine gewisse Abflachung der Pyramide. Dies wurde aber eher der Eigendynamik des Beschäftigungssystems unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen zugeschrieben als einem sozialen Druck infolge veränderter Bildungsangebote.
- Die Frage, ob der Abbau der sozialen Barrieren zugunsten einer Entfaltung individueller Fähigkeiten und eine Expansion der weiterführenden Bildung egalisierende Wirkungen hätten oder lediglich eine "leistungsgerechtere" Auslese bei einer relativ konstanten Struktur sozialer Ungleichheit bewirkten, wurde in dieser Phase der bildungssoziologischen Diskussion kaum erörtert. Eindeutige Optionen für eine "gerechtere" Ungleichheit - wie etwa zuvor durch Dahrendorf[40] - oder für die Verringerung sozialer Ungleichheit oder entsprechende Aussagen über Entwicklungstendenzen der Gesellschaft erfolgten selten.

Es ist offenkundig, daß es eine Vielzahl von Berührungspunkten gab zwischen der "aktiven Bildungspolitik" und den Prämissen der bildungssoziologischen Forschung in der zweiten Hälfte der Sechziger Jahre, die die Problematik der Chancengleichheit behandelte. Dies bedeutet aber keinesfalls, daß die wissenschaftlichen Perspektiven eindeutig den Grundvorstellungen der damaligen Reformpolitik untergeordnet gewesen wären. Aus den Publikationen ist vielmehr ersichtlich, daß die Bildungssoziologie skeptische Akzente der Reformdiskussion verstärkte.

Sehr deutlich wurde erstens auf Schwierigkeiten beim Abbau sozia-

ler Diskriminierung hingewiesen. Dies gilt etwa für Hinweise auf sehr langsame Veränderungsprozesse in der sozialen Herkunft von Besuchern weiterführender Bildung und für die Diskussion über die Bedeutung der kompensatorischen Erziehung. Diese Skepsis schlug sogar in den Siebziger Jahren gelegentlich in wissenschaftlich nicht haltbare Behauptungen um, daß die Bildungsexpansion und die sie begleitenden Maßnahmen keinerlei Angleichung der Bildungschancen bewirkt hätten[41].

Zweitens verwies die Bildungssoziologie damals kritisch auf einige Probleme, mit denen eine Politik der individuellen Förderung bei der Konkretisierung ihrer Ziele rechnen muß, sowie auf einige problematische Nebenfolgen: Diskutiert wurde z.B. die Frage, ob schichtneutrale Normalitätsentwürfe die Bildungsziele und -prozesse bestimmen könnten. Wachsende Aufmerksamkeit wurde auch auf die Folgen der Zunahme eines aufstiegsorientierten Verhaltens in der Bevölkerung gelenkt - etwa die Anfälligkeit für ein unbefragtes Übernehmen herrschender Normen und den Verlust kollektiver Handlungsmöglichkeiten.

Die sich institutionalisierende Bildungssoziologie in der Bundesrepublik kam in der zweiten Hälfte der Sechziger Jahre bezüglich der sozialen Bedingungen von Bildungsprozessen und der Voraussetzungen für Chancengleichheit zweifellos zu differenzierteren Einsichten als frühere soziologische Diskussionen über Bildung und Gesellschaft. Sie fiel jedoch - so kann man hier zusammenfassend feststellen - hinsichtlich des Zusammenhangs von Bildungsexpansion, Chancengleichheit und individueller Förderung einerseits und zukünftigen Lebensbedingungen der Absolventen andererseits sowie in ihrer Einschätzung der Rückwirkungen zukünftiger Lebensbedingungen auf das Bildungssystem hinter den Reflexionsstand früherer soziologischer Ansätze zurück.

Die damalige Bildungssoziologie war für Fragen der strukturellen Abstimmung von Bildungssystem und Beschäftigungssystem und

gerade für deren Bedeutung, im Hinblick auf ihren damals gewählten Focus nicht allein deshalb weitgehend unsensibel, weil man Fragen der Qualifizierung anderen wissenschaftlichen Disziplinen beziehungsweise anderen Bereichen der Soziologie überließ. Wäre dies allein der Fall gewesen - hätten also Qualifizierungsprobleme als disziplinfremde und Selektionsprobleme als genuine Fragen der Bildungssoziologie gegolten -, so hätte man eine entsprechend eingegrenzte Diskussion über das Verhältnis von Bildungssystem und Beschäftigungssystem erwarten können. Eine Fortsetzung der von Schelsky angestoßenen Diskussion - vielleicht auch unter Berücksichtigung der Kritik von Habermas und Dahrendorf - hätte nahegelegen oder auch eine Rezeption der Diskussion außerhalb der Bundesrepublik über das Verhältnis von bildungsinterner Selektion und späterer (zu Beginn oder im Laufe der Berufstätigkeit stattfindender) Selektion[42]. Indessen verstellte die globale, ungeprüfte Annahme eines wachsenden Bedarfs an hochqualifizierten Arbeitskräften und einer weitgehend entsprechenden Veränderung der beruflichen Qualifikations- und Sozialstruktur der Bildungssoziologie den Blick für zu erwartende Veränderungen im Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem im Gefolge der Bildungsexpansion und der Angleichung von Bildungschancen.

4. Erklärungsansätze zur Qualifizierungsfunktion des Bildungssystems in anderen Forschungsrichtungen

Hatte die genuin bildungssoziologische Forschung in einer Phase wachsender Institutionalisierung ihren Fokus und ihre Identität im Problem der Chancengleichheit und damit bei Fragen der Selektion gefunden, so wurden Probleme der gesellschaftlichen Qualifikationsstruktur eher in anderen Disziplinen behandelt. Bildungsökonomie, Industriesoziologie und politische Ökonomie untersuchten - jeweils ausgehend von ihren spezifischen Akzentuierungen - Fragen des Zusammenhangs von Qualifikationsstruktu

und wirtschaftlicher Entwicklung, von Entwicklungstendenzen der Qualifikationsstrukturen sowie der politischen Gestaltungsmöglichkeiten solcher Entwicklungen. Fragen der Entstehung von Qualifikationen in Bildungsprozessen und damit der inhaltlichen Beziehungen von Lern- und Arbeitsprozessen blieben dabei zunächst einmal weitgehend ausgeblendet. Diese Thematik wurde erst im Laufe der Siebziger Jahre in stärkerem Maße aufgegriffen. Eine solche Akzentverschiebung der Forschung kam zum einen durch Überlegungen zustande, die die Bildungssoziologie in der Chancengleichheitsdiskussion nahelegte. Zum anderen wuchs in den hier angesprochenen Disziplinen das Interesse an Prozessen der Qualifizierung zum Teil aus der immanenten Kritik der Ansätze und zum Teil aus der Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen bzw. aus der politischen Wahrnehmung solcher Prozesse, wie etwa der Annahme von Qualifikationsdefiziten bzw. -überschüssen oder allgemeinen Arbeitsmarkt-Ungleichgewichten.

Im folgenden sollen einige, für das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem relevante Perspektiven der jeweiligen Teildisziplinen erörtert werden, die sich in den Sechziger Jahren und zum Teil zu Beginn der Siebziger Jahre entwickelten. Dabei wird zugleich auf die Kritik der typischen Perspektiven dieser Disziplinen sowie auf Ansätze zu Neuorientierungen hingewiesen, in denen sich bereits die - im nächsten Abschnitt behandelte - Integration unterschiedlicher Forschungsansätze anbahnt. Die Auswahl dieser Perspektiven erfolgte nicht in der Absicht, einen möglichst umfassenden und ausgewogenen Überblick zu geben; vielmehr wird exemplarisch zu zeigen versucht, wo die Möglichkeiten und Grenzen der genannten Disziplinen für eine Weiterentwicklung der Analyse des Verhältnisses von Bildungssystem und Beschäftigungssystem lagen.

Bildungsökonomische Forschungsansätze - also etwa der Humankapital-Ansatz, der Kosten-Ertrags-Ansatz oder der Manpower-

Ansatz[43] - beschäftigen sich mit dem Zusammenhang von wirtschaftlichem Wachstum und technologischer Entwicklung (Arbeitsproduktivität) einerseits und der durch das Bildungssystem begründeten Qualifikationsstruktur andererseits. Ergebnisse einschlägiger Forschungsarbeiten konnten den Blick für eine bestimmte - allerdings oft einseitig kausal gedeutete - Beziehung zwischen dem Bildungssystem und dem System gesellschaftlicher Arbeit schärfen. Die bildungsplanerische Verwendung dieser bildungsökonomischen Einsichten erfolgte in der gesellschaftlichen Konstellation Ende der Sechziger Jahre sehr schnell[44]; dabei sollte die als steuerbare Variable verstandene Ausbildungsleistung des Bildungssystems der wirtschaftlichen Entwicklung angepaßt werden bzw. diese beeinflussen.

In einer Phase vermuteter Steigerung der Qualifikationsforderungen - diese Annahme dominierte, wie bereits gezeigt, nicht nur in den theoretisch weniger reflektierten, eher anwendungs- oder planungsorientierten "Bindestrich"-Disziplinen - wurden Argumente der Bildungsökonomie zur Unterstützung von Bildungsreformen und der Bildungsexpansion aufgegriffen mit dem Ziel, eine Verbesserung der Qualifikationsstruktur zu gewährleisten. Bei sinkendem wirtschaftlichem Wachstum mußte sich dieses Konzept einer strikten Bindung von Qualifizierungsleistungen des Bildungssystems an ökonomische und ökonomisch bestimmte technologische Entwicklungen eher zur Begründung restriktiver Argumente gegenüber einer Expansion des Bildungssystems eignen: Eine in ökonomischen Kategorien nicht bedarfsgerechte Entwicklung des Bildungssystems hätte wegen der dadurch bedingten Fehl-Allokation von Arbeitskraft und aufgrund der Entzugseffekte durch eine verlängerte Ausbildungsphase Wachstumseinbußen zur Folge. Diese Betrachtungsweise wurde in den Siebziger Jahren in der Tat dominant, als sich die ökonomischen Rahmenbedingungen veränderten und einige sozialstrukturelle Probleme, die mit der Bildungsexpansion verbunden sind, politisch deutlicher wahrgenommen wurden[45].

Die Kritik an entsprechenden bildungsökonomischen Ansätzen[46)] hob unter anderem hervor, daß bei der Vermittlung von Bildungs- und Beschäftigungssystem auch Marktprozesse eine Rolle spielen - entsprechende Wechselwirkungen zwischen Bildungsangebot und Nachfrage jedoch nicht berücksichtigt würden - und daß vor allem eine größere Absorptionsfähigkeit des Beschäftigungssystems gegeben sei, als nach diesen Ansätzen angenommen werde und nach ökonomischen Kriterien als sinnvoll gelte.

Diese Absorptionsfähigkeit und die Flexibilität des Beschäftigungssystems - und gerade darauf machten die in technokratischen Bedarfsprognosen genutzten bildungsökonomischen Theoreme durch ihre Schwächen in der Realitätsbeschreibung aufmerksam - äußern sich in der Substitution von Arbeitskräften unterschiedlicher Ausbildungen. Weder sind Berufspositionen so strikt definiert, daß ihren Anforderungen allein von Absolventen eines ganz spezifischen Ausbildungsganges entsprochen werden kann, noch sind Ausbildungen so eindeutig auf ganz bestimmte Tätigkeitsanforderungen hin orientiert. Untersuchungen, die sich aus einer kritischen Auseinandersetzung mit Bildungsökonomie entwickelten und diesen empirischen Befund berücksichtigten, machten daher gerade die bestehenden Diskrepanzen zwischen Entwicklungen des Bildungssystems und Entwicklungen der Tätigkeitsanforderungen zum Ausgangspunkt ihrer Fragestellungen.

Bildungsökonomische Erklärungsansätze, die notgedrungen mit formalen Kategorien arbeiten - und so z.B. Ausbildungsdauer und Zertifikate mit Qualifikationen und die Kategorien der Berufsklassifikation mit Qualifikationsanforderungen gleichsetzen -, konnten insgesamt die realen Vermittlungsprozesse zwischen Ausbildung und Arbeit nicht erfassen. So ist es nicht möglich, die konstatierte Flexibilität auf Marktprozesse, auf die in Berufen institutionalisierten und durch entsprechende

Organisationsformen von Arbeit gegebenen oder begrenzten Handlungsmöglichkeiten oder auf die durch Qualifizierungsprozesse angelegten Kompetenzen zurückzuführen - was auf die Notwendigkeit von Qualifikationsforschung hinwies. Auch lag es ausserhalb des Erklärungsbereichs "bürgerlicher" Bildungsökonomie[47)], die Entstehung von Diskrepanzen zwischen Ausbildungsstruktur, Berufsstruktur und dem sich über Nachfrage nach Arbeitskraft artikulierenden Qualifikationsbedarf in einer gegebenen gesellschaftlichen Konstellation tatsächlich zu erklären - was auf die Bedeutung polit-ökonomischer Erklärungssätze in diesem Zusammenhang hinwies.

Die überwiegend empirisch orientierte Industriesoziologie hatte das Arbeitshandeln selbst zum Gegenstand ihrer Forschung. Im Gegensatz etwa zur Bildungsökonomie ging sie von einem konkreten Begriff von Arbeit aus. Im Mittelpunkt der Analyse standen das Verhältnis von Arbeit zur Arbeitsorganisation und Arbeitsteilung, zur Technologie und zu ökonomischen Zielsetzungen in Arbeitsorganisationen sowie die sich unter diesen Bedingungen einstellenden Orientierungen und Bewußtseinsformen. So wurde eine empirisch fundierte Darstellung eines Teilbereichs der Gesellschaft geliefert. Dies führte zwangsläufig auch zu Versuchen, generalisierbare Aussagen über die Entwicklung von Qualifikationsstrukturen zu treffen; und soweit Industriesoziologie sich als Soziologie der industriellen Gesellschaft verstand, versuchte man, von Analysen des Arbeitsbereichs ausgehend, auch dominante Entwicklungstendenzen und Gesetzmäßigkeiten in allen gesellschaftlichen Bereichen aufzudecken. Die erziehungswissenschaftliche Forschung generell wie auch die Bildungssoziologie bezogen sich zuweilen auf solche Forschungsarbeiten, weil sie darin die handfestere Deutung dessen sahen, was in der Pädagogik gelegentlich als "das wahre Leben" bezeichnet zu werden pflegt, das für die Individuen nach dem Abschluß ihrer Ausbildung oder nach dem Verlassen der Schule beginnt.

Von seiten der Industriesoziologie wurden dabei Aussagen über Qualifikationstendenzen und über den Zusammenhang von konkretem Arbeitshandeln und Qualifikationsanforderungen zunächst kaum systematisch getroffen; darüber hinaus wurden diesbezügliche Ansätze erst relativ spät mit Bildungsprozessen und der Struktur des Bildungssystems in Beziehung gesetzt[48]. Aus der Perspektive bildungssoziologischer Fragestellungen zum Verhältnis von Qualifizierung und Arbeit läßt sich die dominante Entwicklung folgendermaßen skizzieren: Wie Fürstenberg in einem historischen Überblick zur Theoriebildung und thematischen Akzentuierung der Industriesoziologie deutlich macht[49], wurden Fragen der Qualifizierung von Arbeitskraft lange außer acht gelassen. In der ersten Nachkriegsphase ergaben sich besondere Schwerpunkte industriesoziologischer Forschung in erster Linie - darauf weisen Adorno und Dahrendorf hin[50] - aus aktuellen Problemlagen, wie dem Wiederaufbau der Industrie, und aus politischen Optionen, wie der Mitbestimmung in der Montan-Industrie. Dies führte dazu, daß sich die Studien vor allem auf das innerbetriebliche Geschehen konzentrierten - Industriesoziologie entwickelte sich zur Betriebssoziologie hin - und der Bezug zu gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen aus dem Blick geriet.

Durch die Wahrnehmung von Qualifikationsdefiziten, wie sie zu Beginn der Sechziger Jahre für einige Produktionsbereiche bei Intensivierung der Produktion empfunden wurden, und durch die offensichtlich stärkere Verbindung von Lern- und Arbeitsprozessen, wie sich in einem wachsenden Bedarf an Weiterbildung und in deren theoretischer Erörterung äußerte, wurde die industriesoziologische Forschung im Laufe der Sechziger Jahre für Fragen der Qualifizierung sensibler. Empirische Untersuchungen in einzelnen Bereichen gesellschaftlicher Arbeit führten - im Hinblick auf Erkenntnisziel und Methodologie - häufig zu unangemessenen Generalisierungen über Entwicklungstendenzen der Qualifikationsstruktur[51]. Thesen der Qualifi-

kationspolarisierung, der generellen Höher- und Dequalifizierung oder stetigen Andersqualifizierung als Folge industrieller Entwicklung, gaben die Folie für die Erörterung von Qualifizierungsmaßnahmen und der Struktur des Bildungssystems ab. Vielen dieser Forschungsarbeiten lagen in hohem Maße verdinglichte und konkretistische Qualifikationsbegriffe zugrunde, die sich für die Verarbeitung in komplementären bildungssoziologischen Studien nicht eignen, jedoch von der Bildungssoziologie - mangels alternativer Informationen über den Gegenstandsbereich und mangels hinreichender Einsicht in die Probleme dieser Ansätze - häufig aufgegriffen wurden.

Industriesoziologische Studien auf differenzierterer methodischer Basis und auf erweitertem theoretischen Bezugsrahmen, wie z.B. die Studie "Produktion und Qualifikation"[52] des SOFI, bieten zweifellos direktere Ansatzpunkte für bildungssoziologische Fragestellungen. Aber auch für solche empirischen Arbeiten gilt, daß Vorgefundenes auch als Ausdruck des Notwendigen gedeutet wird - selbst wenn es die Autoren nicht so formulieren, so entsteht dieses Bild doch dann leicht in der Rezeption der Studie. Das heißt, die unter bestimmten Konstellationen am Arbeitsmarkt und in Kenntnis einer vorhandenen Struktur von Arbeitskraft zustande gekommenen Arbeitsanforderungen und Formen der Arbeitsteilung gehen als Prämissen in Aussagen über Qualifizierungsprozesse ein, die nur unter diesen Bedingungen notwendig und sinnvoll sind.

In einem Beitrag für das gemeinsame Programm der Sektionen Bildungssoziologie und Industriesoziologie für den 17. Deutschen Soziologentag in Kassel schließlich hat Burkart Lutz die Notwendigkeit koordinierter Forschung im Bereich Bildung und Arbeit mit der Zielsetzung einer für beide Teildisziplinen zugleich fruchtbaren Bestimmungen des Qualifikationsbegriffs und von Qualifikationstendenzen hervorgehoben[53]. Offensichtlich war zu diesem Zeitpunkt, daß differenziertere Konzeptionen von Qualifikation erforderlich sind, als sie in

der Bildungsökonomie bestehen, und daß das in weiten Bereichen industriesoziologischer Forschung bestehende verdinglichte Verständnis von Qualifikation als einer objektiven Arbeits(platz-)Anforderung sich für die Analyse von Qualifizierungsprozessen und von Strukturentwicklungen des Bildungssystems nicht eignet.

Da industriesoziologische Perspektiven zumindest implizit von der Annahme auszugehen scheinen, daß die Entwicklung der Anforderungsstruktur (bestimmt durch Arbeitsorganisation, Technologie und ökonomische Bedingungen) entsprechende Veränderungen der Qualifikationsstruktur (als personengebundene Kompetenzen und abgebildet in der Berufsstruktur) bedingt, wurden nur wenige Ansätze entwickelt[54], die gerade ein Spannungsverhältnis zwischen Tätigkeitsanforderungen und personengebundenen Kompetenzen thematisierten, dieses als Ausdruck der Funktionsfähigkeit von Arbeitsmarkt und Arbeitsorganisation erörtern und mit einer Dynamik von Arbeitsteilung und Arbeitsorganisation in Zusammenhang bringen.

Industriesoziologische Ansätze wiederum, die den Zusammenhang von Technologie und Arbeitsorganisation einerseits und betrieblicher Herrschaft und Sozialstruktur andererseits insgesamt thematisierten und so den Blick dafür schärften, daß inhaltlich bestimmte Qualifikationsanforderungen und vertikale Arbeitsteilung in diesem Zusammenhang gedeutet werden müssen, trugen zu einer weiteren Relativierung bildungsökonomischer Bedarfsaussagen bei[55]. Der dabei erfaßte Zusammenhang von Qualifikationsanforderungen und Herrschaftsstrukturen ermöglichte auch den Einstieg in die Analyse und Interpretation wesentlicher Aspekte der Beziehungen von Ausbildung und Arbeit. Damit war zugleich die Nahtstelle zwischen industriesoziologischer - genuin empirischer - Forschung und politökonomischer Analyse markiert.

Polit-ökonomische Ansätze tragen zur Erklärung des Verhältnis-

ses von Ausbildung und Arbeit im wesentlichen auf zwei Ebenen bei. Zum einen versuchen sie, die Entstehung und Durchsetzung gesellschaftlicher Interessen zu klären, die das Verhältnis von Bildungssystem und Beschäftigungssystem prägen. Zum anderen befassen sie sich - mit Bezug auf die Marxsche Arbeitswertlehre - mit langfristigen Entwicklungstendenzen der Qualifikationsstruktur.

Wie vielfach festgestellt wurde, stimmen zumindest die um 1970 entwickelten, aber auch viele spätere polit-ökonomische Ansätze mit der Mehrheit der bildungsökonomischen Konzeptionen darin überein, daß sie eine strikte Bindung des Bildungssystem an Anforderungen des Beschäftigungssystems als gegeben erachten. In späteren Studien erweiterte sich das Spektrum der Annahmen über Grade und Formen der Determiniertheit des Bildungssystems durch den Kapitalverwertungsprozeß. Es reichte auf der einen Seite bis zu Annahmen, die Entwicklung des Bildungssystems sei so weitgehend determiniert, daß sich die herrschenden Interessen unmittelbar daran ablesen ließen; der Staat stelle das Bildungssystem ausschließlich in den Dienst allein ökonomischer Interessen[56]. Auf der anderen Seite wurde etwa darauf hingewiesen, daß die Faktoren, die staatliches Handeln maßgeblich beeinflussen, von Fall zu Fall neu gewichtet werden; hervorgehoben wurde auch die Funktionalität einer begrenzten Unabhängigkeit des Bildungssystems und der Qualifizierungsprozesse gerade unter kapitalistisch-marktwirtschaftlichen Bedingungen, die durch begrenzte Möglichkeiten der Prognose, Planung und Steuerung gekennzeichnet sind[57]

Sieht man einmal von der marxistischen Bildungsökonomie in den sozialistischen Ländern ab, die zumeist von einer säkularen Tendenz zur Höherqualifizierung infolge der technisch-industriellen Entwicklung ausgeht[58], so wurde eine Tendenz zur Höherqualifizierung in kapitalistischen Gesellschaften vor allem mit dem Interesse begründet, Mehrwert gerade durch qualifizierte Arbeitskraft zu steigern[59]. Diese These verlor of-

fensichtlich an Popularität, als sich die Zweifel an einer ökonomischen Funktionalität der Bildungsexpansion in der Bundesrepublik Deutschland generell verstärkten[60]. Immer häufiger wurde vorgebracht, daß ein grundsätzliches Interesse an der Dequalifizierung der Arbeitskräfte bestehe, um die Produktionskosten zu senken und die Fungibilität der Arbeitskräfte zu erhöhen[61].

Der Beitrag der polit-ökonomischen Ansätze für die weitere Entwicklung der Forschung zum Verhältnis von Bildungssystem und Beschäftigungssystem über die Grenzen hinaus, die sich in den Konzeptionen der Bildungssoziologie, der Bildungsökonomie und der Industriesoziologie gezeigt haben, lag offensichtlich nicht in einer verbesserten Analyse langfristiger Entwicklungstendenzen von Qualifikationsanforderungen. Dieser Mangel mag unter anderem darauf beruhen, daß die Marxsche Mehrwert-Theorie als Ausgangspunkt für die Entwicklung solcher Tendenzannahmen ungeeignet ist[62], daß Kriterien für die Realitätskontrolle von Theorien zuweilen ungeklärt blieben oder daß oft unkritisch Daten übernommen wurden, deren theoretischer und methodologischer Hintergrund mit dem eigenen Ansatz nicht vereinbar ist[63]. Wichtige Anregungen gab die Polit-Ökonomie jedoch, um Annahmen einer technischen Bedingtheit von Qualifikationsanforderungen zu prüfen. Sie lenkte damit den Blick auf den Einfluß von Herrschaftsinteressen in Arbeitsorganisation und Berufsstruktur sowie auf die Rolle des Staates bei der Vermittlung widersprüchlicher Interessen in der Bildungspolitik.

5. Integrationstendenzen der Forschung angesichts wachsender Abstimmungsprobleme von Bildungssystem und Beschäftigungssystem

Die zunehmenden Abstimmungsprobleme, die seit einigen Jahren zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem auftreten, werden

von Veränderungen der Forschungsansätze begleitet. Da sich nicht in dem Maße, in dem die weiterführende Bildung expandiert, die Berufsstruktur verändert, wird die herkömmliche Zuordnung von Ausbildung und Berufstätigkeit bzw. -position in Frage gestellt; diese Problematik beherrscht auch zunehmend die bildungspolitische Diskussion. Unter dem Eindruck dieser Entwicklungen ging die Forschung dazu über, mehr als zuvor Probleme der Qualifizierung und Statusdistribution im Zusammenhang zu sehen.

Um dies an einigen Beispielen zu zeigen:

- Die an der Problematik der Chancengleichheit im Bildungssystem orientierte Forschung muß sich mit dem wachsenden Selektionsdruck im Bildungssystem auseinandersetzen, der als Folge der Diskrepanz zwischen gesteigerten Bildungsaspiranten und höheren Bildungsabschlüssen einerseits und der relativen Konstanz der Sozialstruktur sowie der lebenslangen beruflichen Belohnung vorberuflicher Bildung andererseits entsteht. Damit richtet sich die Aufmerksamkeit nicht nur auf das Verhältnis von bildungssystem-interner und anschließender sozialer Selektion; darüber hinaus werden auch differenziertere Aussagen über Qualifikationsanforderungen notwendig, um die Ursachen des wachsenden Selektionsdruckes und der sozialen Diskriminierung der durch soziale Herkunft unterprivilegierten, aber im Bildungssystem erfolgreichen Individuen zu erklären.
- Die verschiedenen Forschungsansätze, die sich differenziert mit Problemen des Verhältnisses von Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems und Qualifizierungsleistungen des Bildungssystems befassen, müssen sich damit auseinandersetzen, daß ein gesellschaftlicher Druck gegen die Entfaltung und Verwendung von Qualifikationen besteht, auch wenn es für diesen Druck keine überzeugende Begründung gibt angesichts der Potentiale des Beschäftigungssystems, vermeint-

liche "Über"-Qualifikationen zu absorbieren und sinnvoll zu verwenden.

- Der wachsende politische Widerstand gegen die Bildungsexpansion bedeutet für die polit-ökonomische Diskussion nicht nur eine Erschütterung jener These, daß die kapitalistische Produktion auf weitere Entfaltung von Qualifikationen angewiesen sei. Auch der Verweis auf das Kapitalinteresse, mit möglichst niedrigen Qualifikationen auszukommen, erweist sich nicht als hinreichend; er muß durch Annahmen über Arbeitsorganisation, Rolle des Staates und verschiedenartige gesellschaftliche Funktionen von Bildung ergänzt werden.

Mit dem Hinweis auf die Bedeutung, die neue, zumeist unerwartete Erfahrungen für die Entwicklung soziologischer Ansätze zum Verhältnis von Bildungssystem und Beschäftigungssystem gewannen, soll nicht unterstellt werden, daß die Forschung in der Erklärung der Realität gescheitert und dadurch zum völligen Wandel ihrer Konzeption gezwungen sei. Eine solche Beurteilung wäre erstens unangemessen, weil erst die durch die Konzeptionen der Soziologie systematisierte Erfahrung - und nicht die in diesem Kontext bildungspolitisch diskutierten, völlig kontroversen und interessengebundenen Primärerfahrungen - Einsicht in die Vermittlung von Qualifikations- und Statusdistributionsfaktoren bei den gegenwärtigen Abstimmungsproblemen von Bildungssystem und Beschäftigungssystem geben konnten. Zweitens läßt sich zeigen, daß viele der aktuellen realen Probleme in der Forschung vorher zumindest zum Teil antizipiert worden sind.

Als Gemeinsamkeiten der Forschungsansätze, die die derzeit bestehenden Diskrepanzen zwischen dominanten Anforderungstendenzen aus dem Beschäftigungssystem und den Leistungen des Bildungssystems aufzuarbeiten suchen, sind drei Einsichten zu nennen: Erstens betreffen die Anforderungen des Beschäftigungssystems an das Bildungssystem nicht ausschließlich die Bereitstellung einer optimalen Qualifikationsstruktur für den nützlichen Ein-

satz der Qualifikationen unter den gegebenen Verwertungsbedingungen, sondern auch andere Faktoren - etwa die Erhaltung der bestehenden Ungleichheit sowie deren Legitimation oder die Förderung von betrieblicher Loyalität. Zweitens wird stärker hervorgehoben, daß sich die tendenziellen Anforderungen des Beschäftigungssystems nicht ohne weiteres im Bildungssystem durchsetzen. Dies gilt zum Beispiel schon deshalb, weil der Staat mit seinen Maßnahmen bezüglich der Gestaltung des Bildungssystems dessen verschiedene, teils widersprüchliche Funktionen berücksichtigt. Auch führt eine konsequente Orientierung der Lernenden speziell an den Gratifikationen im Beschäftigungssystem eher dazu, daß solche Bildungsleistungen stimuliert werden, die den Anforderungen des Beschäftigungssystems nur teilweise entsprechen. Ferner scheint das Bildungssystem in gewissem Umfange eine Eigendynamik zu entwickeln. Drittens wird zunehmend darauf verwiesen, daß bei den Abstimmungsproblemen zwischen den Qualifikationsangeboten und der bestehenden Berufsstruktur die Problematik der Beziehung zwischen Bildungsniveau und der Struktur sozialer Ungleichheit immer mehr in den Vordergrund rückt.

In diesen Ansätzen wird nicht, wie zuweilen noch in manchen zusammenfassenden Diskussionen behauptet, zwischen dem Verhältnis von Bildungssystem und ökonomischem System einerseits und dem Verhältnis von Bildungssystem und Sozialstruktur andererseits unterschieden[64)], sondern die Vermittlung von Qualifizierungs- und Statusdistributionsfunktion untersucht. Auch können die hier behandelten Ansätze weder einer Position der "funktionalen Subordination" des Bildungssystems unter das Beschäftigungssystem noch einer Position der "funktionalen Entkoppelung" zugeordnet werden. Im Gegensatz zu der bildungspolitischen Diskussion, in der solche - aus soziologischer Perspektive unrealistisch erscheinende - Patentrezepte im Gespräch sind, muß die Wissenschaft gegenüber der letzteren Position auf den realen Einfluß gängiger Vorstellungen über Qualifika-

tionsanforderungen, gegenüber der ersteren Position auf Grenzen der Determination von Bildung durch Anforderungen des Beschäftigungssystems verweisen.

Bei den verschiedenen Integrationsansätzen zeichnen sich vier Schwerpunkte der Theorieentwicklung und der Untersuchungsgegenstände ab.

Erweiterung des Qualifikationskonzeptes[65]: Angesichts der Schwierigkeiten, gegebene Tätigkeits- und Qualifikationsanforderungen eindeutig zu ermitteln, den Wandel von Tätigkeits- und Qualifikationsanforderungen zu prognostizieren und damit den Bedarf an bestimmten Qualifikationen bestimmen zu können, wird an Konzeptionen gearbeitet, die hieraus resultierenden Abstimmungsprobleme durch eine generelle Flexibilisierung der vermittelten Qualifikationen zu lösen[66]. Die dazu entwickelten Ansätze nehmen in mehrfacher Hinsicht eine Erweiterung des Qualifikationsbegriffs vor: So werden Qualifikationen nicht mehr in Hinsicht auf eingegrenzte Tätigkeiten und Tätigkeitsanforderungen, sondern im Sinne genereller qualifikatorischer Kompetenzen zu bestimmen versucht. Diese Kompetenzen werden im Zusammenhang mit generellen Anforderungen von weit gefaßten Tätigkeitsbereichen gesehen, wobei allerdings die dort gegebenen hierarchisch bestimmten Qualifikationsanforderungen weitgehend vernachlässigt werden. Ferner werden in weiter gefaßten Konzeptionen von beruflicher Qualifikation auch solche Merkmale, die bisher eher als "extrafunktional" interpretiert wurden, nun als funktionale Bestandteile von Berufsanforderungen verstanden und auf zuvor weniger beachtete Aspekte von Lernprozessen rückgeführt[67]. - In der bildungspolitischen Diskussion finden solche Konzeptionen auch deshalb Interesse, weil sie das Bildungssystem in seiner Funktion der vorberuflichen Determinierung von Berufs- und Statuschancen zu entlasten scheinen. Die Verteilung von Berufs- und Statuschancen könne somit - so hofft man - auf den Arbeitsmarkt und in das Beschäftigungssystem verlagert werden.

Neuere Ansätze zum Verhältnis von Arbeitsorganisation und Qualifikationsstruktur: In einigen neueren Ansätzen wird insbesondere der Zusammenhang von technostrukturellen und arbeitsorganisatorischen Entwicklungen und der gesellschaftlichen und betrieblichen Herrschaftsstruktur untersucht. Bei solchen Analysen der Determinanten von Qualifikationsanforderungen und generellen Entwicklungen der gesellschaftlichen Qualifikationsstruktur werden allgemeine soziologische, industriesoziologische und bildungssoziologische Ansätze miteinander verbunden. Zwar hat insbesondere die an der marxistischen Theorietradition orientierte Forschung versucht, zunächst an der Dequalifizierungsthese festzuhalten und diese zu präzisieren[68)], doch findet jetzt eine intensivere Beschäftigung mit den widersprüchlichen Entwicklungen im Bildungssystem statt. Die Expansion des Bildungssystems bei gleichzeitigen restriktiven bildungspolitischen Entscheidungen und Entwicklungen wird zum einen damit erklärt, daß die Dequalifizierungstendenz nicht voll und schon gar nicht auf alle Qualifikationsgruppen zutreffe. Zum anderen werden die Entwicklungen im Bildungssystem dahingehend interpretiert, daß diesem im entwickelten kapitalistischen Staat zu Zeiten ökonomischer und sozialer Krisen zunehmend weniger Qualifizierungsfunktionen übertragen werden; zugleich diene das Bildungssystem dazu, am Arbeitsmarkt freigesetzte oder nicht absorbierbare Individuen durch längere Verweildauer in Bildungsinstitutionen sozialintegrativ zu verwalten.

Einfluß des Staates auf die Anforderungen an das Bildungssystem
Die Probleme bei der Klärung der Frage, welche gesellschaftlichen Ursachen den dauerhaften Diskrepanzen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem zugrunde liegen, haben auch die Aufmerksamkeit auf die darauf bezogene Rolle staatlichen Handelns gelenkt. Staatliche Eingriffe in das Bildungssystem zur Bewältigung von Abstimmungsproblemen werden in einer Phase tendenzieller Überqualifikation auch unter dem Gesichtspunkt der

Legitimation staatlichen Handelns nach liberal-demokratischen Normen und der Berücksichtigung entsprechender Erwartungen der Individuen untersucht. Dabei wird angenommen, das Interesse des Staatsapparats an eigener Bestandserhaltung, Legitimierung und Loyalitätssicherung im Falle konfligierender Erwartungen schlage sich in bildungspolitischen Kompromissen nieder, in die Bedarfsvorstellungen der Arbeitgeber nur als eine Komponente eingehen[69].

Die Versuche, Erwartungen an staatliches Handeln zu identifizieren und die gesellschaftlichen Bedingungen der Entwicklung und Realisierung bildungspolitischer Strategien abzuschätzen - etwa durch eine Analyse der Divergenzen zwischen den in Bildungsplanung und -politik wirksamen politischen Intentionen und den tatsächlichen Folgen -, führen notwendig auch zu einer erweiterten Funktionsbestimmung von Bildungsprozessen. Neben der Funktion der Qualifizierung für 'stofflich' bestimmte Tätigkeitsanforderungen - die unter den Bedingungen tendenzieller "Überqualifikation" als nachrangig gilt - richten sich die Analysen und Interpretationen insbesondere auf die Funktion der Sozialisation und die Verfestigung von Statuserwartungen sowie auf die Rolle von Bildungsprozessen für die Legitimation von Ungleichheit im Rahmen des Leistungsprinzips[70].

Ansätze zur Erklärung des Zusammenhanges von Qualifizierung und Statusdistribution: Während die bisher genannten Ansätze zur Integration unterschiedlicher Forschungsansätze in erster Linie an Probleme anknüpfen, die sich zuvor bei der Bestimmung des Qualifikationsbedarfs ergaben, wird in einigen Studien der Versuch unternommen, bei der Analyse des Verhältnisses von Bildungssystem und Beschäftigungssystem zugleich an die bildungssoziologische Diskussion über die Problematik der Chancengleichheit anzuknüpfen.

Ein Versuch dieser Art lag darin zu untersuchen, wie sich die gesellschaftlichen Selektionsprozesse, die bislang weitgehend

im Bildungssystem institutionalisiert waren, im Verlauf der Expansion in das Beschäftigungssystem verlagern[71]. Hierbei interessierte insbesondere, in welcher Weise sich dann das Verhältnis von Qualifizierungs- und Statuszuweisungsprozessen gestaltet, auf welchen Ebenen und in welchen Formen Abstimmungsprobleme zwischen der Qualifikationsstruktur und den Erwartungen der Individuen mit der institutionalisierten Berufs- und Statusstruktur entstehen, wie diese Abstimmungsprobleme gesellschaftlich gedeutet werden und wie sie die Berufsrollendefinitionen und die Handlungschancen der Individuen beeinflussen.

Die Entwicklung der Abstimmungsprobleme im Verhältnis von Bildungssystem und Beschäftigungssystem muß in einem weiteren historischen Kontext gesehen werden[72]. Während in vorindustriellen Gesellschaften Bildung gewöhnlich das Attribut von Ständen war und Status lediglich bestätigte, zeichnete sich mit der Mobilisierung einer erweiterten Rekrutierungsbasis für qualifizierte Arbeit seit Beginn der Industrialisierung eine immer enger werdende Interdependenz von Qualifizierung und Statusdistribution ab: Der Erwerb der erforderlichen Qualifikationen wird durch das Angebot des sozialen Aufstiegs stimuliert; zugleich wird die soziale Ungleichheit mit Hinweis auf eine dem gesellschaftlichen Nutzen entsprechende leistungsgerechte Belohnung gerechtfertigt. Dabei kann langfristig keine bedarfsgerechte Qualifizierung erfolgen, weil die Gesellschaft nicht jeweils bei Qualifikationsdefiziten als "offene Leistungsgesellschaft" und bei einem angenommenen Qualifikationsüberangebot als deren Gegenteil interpretiert werden kann und weil die Begründung wechselnder Gratifikationsmuster unlösbare Probleme aufwirft. Wenn die Lernenden nun zunehmend die Zusammenhänge erkennen und sich jeweils um einen möglichst großen Bildungserfolg bemühen, expandiert das Bildungssystem so sehr, daß das Ergebnis gewöhnlich als "Über"-Qualifikation interpretiert wird. Die vorherrschenden bildungs- und beschäftigungspolitischen Reaktionen auf diese Entwicklung lassen den

Schluß zu, daß die Funktionsfähigkeit der Gesellschaft eine enge Beziehung von Bildungs- und Berufsrang zur Voraussetzung hat, die auch um den Preis einer Lockerung der Qualifikationsabstimmung gewahrt wird. Eine Verbindung von Qualifizierung und Statusdistribution bleibt dabei insofern erhalten, als immer geringer werdende Differenzen des Qualifikationsniveaus für die Zuteilung von unterschiedlichem sozialem Status entscheidend sind.

Diese Entwicklung wird als problematisch betrachtet, weil der starke Wettbewerb um den Bildungserfolg die Durchsetzung pädagogischer Ziele erheblich erschwert, wenn nicht gar ausschließt; denn die inhaltlichen Wirkungen zunehmender Bildung werden dadurch eingeschränkt, daß die Lernenden sich primär am Bildungs- und Berufsrang orientieren. Umgekehrt kann diese Entwicklung aber auch dazu führen, daß in den Bildungsinstitutionen unter dem verringerten Anwendungsdruck auf Lernprozesse mehr Spielraum zur Reflexion beruflichen Handelns geschaffen wird und daß die Legitimation sozialer Ungleichheit mit immer geringer werdenden Qualifikationsdifferenzen den Betroffenen so artifiziell erscheinen muß, daß die Struktur sozialer Ungleichheit an Selbstverständlichkeit verliert und bei entsprechenden Bewußtseinsveränderungen in Frage gestellt werden kann.

6. Einige forschungsstrategische Konsequenzen

Sieht man, wie sehr in der Vergangenheit jeweils aktuelle Konstellationen des Verhältnisses von Bildungssystem und Beschäftigungssystem die Forschung zu diesem Thema geprägt haben, so ist zu fragen, ob sich nicht auch die hier angesprochenen Forschungsrichtungen zu stark am aktuellen Geschehen orientieren. Man könnte zum Beispiel vermuten - und diese Kritik wäre aus bildungsökonomischer und systemtheoretischer Perspektive naheliegend -, daß hier Überreaktionen des Bildungssystems auf vor-

übergehende und partielle Qualifikationsdefizite und auf die sich daraus ergebenden Anpassungsprobleme vorschnell interpretiert wurden und man auf dieser Basis zu theoretisch inadäquaten Konzeptionen über notwendige Diskrepanzen und säkulare Tendenzen kam. Nach einer solchen Kritik könnte man annehmen, daß in der exzeptionellen Phase, in der die Expansionspolitik von einer breiten Mehrheit befürwortet und wirtschaftlich für vertretbar gehalten wurde, extreme Konzeptionen wie die einer weitestgehenden Gestaltungsfreiheit des Bildungssystems ebenso nahelegen wie jetzt unter Krisenbedingungen die Subsumption von Konzepten der Bildungssoziologie unter vermeintliche Anforderungen des Beschäftigungssystems. Die dabei solcher Kritik zugrunde liegende Annahme, daß sich das Verhältnis von Bildungssystem und Beschäftigungssystem langfristig wieder einpendelt, erscheint unrealistisch, wenn man bedenkt, daß in manchen Ländern mit ähnlichen ökonomischen Bedingungen die Bildungsexpansion merklich weiter vorangeschritten ist. Dort hat zwar die politische Aufregung über Diskrepanzen von Qualifikationsangebot und Qualifikationsnachfrage nachgelassen, aber es erfolgt keine enge Abstimmung von Bildungsinhalten und beruflichen Anforderungen. Am Beispiel dieser Länder wird deutlich, daß eine adäquate Situationserklärung nur dann gelingt, wenn das große Gewicht von Problemen der Statusdistribution gegenüber Problemen der Qualifikationsabstimmung beachtet wird. Zugleich kann man feststellen, daß die derzeitigen Ansätze zur Integration verschiedener Forschungstraditionen bei der Erklärung des Verhältnisses von Bildungssystem und Beschäftigungssystem zwar - durch die aktuelle Problemlage bedingt - verstärkt Interesse finden und zahlreicher werden, daß sie zum Teil aber schon formuliert worden sind, bevor die bildungspolitische Diskussion sich auf die Abstimmungsprobleme zwischen expandierender Bildung und Beschäftigungssystem zu konzentrieren begann. Vielleicht ist die Soziologie, die sich mit Problemen des Bildungssystems befaßt, inzwischen eher als etwa vor einem Jahrzehnt in der Lage, langfristige Tendenzen zu erfassen und zu interpretieren.

Auf dem gegenwärtigen Stand der Forschungsentwicklung kann man feststellen, daß die skizzierten Integrationsansätze manche Schwächen früherer Forschung aufgedeckt haben, einige Phänomene plausibler erklären und theoretische Impulse gegeben haben. Es blieb jedoch bisher offensichtlich eher bei Anstößen zu einer neuen Entwicklung der Forschung; eine konsistente Theorie zum Verhältnis von Bildungssystem und Beschäftigungssystem steht nach wie vor aus. Sinnvoll erschiene, daß die Forschung zum Verhältnis von Bildungssystem und Beschäftigungssystem sich um die Weiterentwicklung einer - wie Offe es bezeichnet hat - kritischen Funktionsanalyse des Bildungssystems bemüht[73)], bei der den unterschiedlichen Anforderungen an das Bildungssystem, den Vermittlungsprozessen in der Bildungspolitik und in den Qualifizierungsprozessen sowie den Folgen der Diskrepanzen zwischen den Anforderungen des Beschäftigungssystems und Leistungen des Bildungssystems Rechnung getragen wird. Dabei erscheint vor allem die Klärung folgender Problembereiche wichtig: Erstens könnte die Einsicht in die Problematik der Qualifikationsanforderungen erhöht werden, wenn das Verhältnis von Qualifikationsstruktur, Berufsstruktur und Sozialstruktur - dabei insbesondere die Beziehung von technostrukturellen Anforderungen, Herrschaftsstruktur und Arbeitsorganisation - mehr Beachtung fände. Zweitens ist in diesem Kontext eine Analyse der Veränderungstendenzen in der (bildungssysteminternen und berufsbegleitenden) Selektionsstruktur sowie deren Beziehung zur Qualifikationsstruktur von Interesse. Drittens bedarf die bisher skizzierte - primär an Bildungs- und Berufsstrukturen orientierte - Forschung der Ergänzungen durch Ansätze, die den Zusammenhang von Arbeitsanforderungen und Kompetenzen erfassen. Viertens können Analysen der gesellschaftlichen Orientierungen und des Sozialverhaltens von Individuen, bei denen die Zuordnung von Ausbildung und Beruf nicht traditionellen Mustern entspricht, Aufschluß über Handlungschancen der betroffenen Individuen infolge der veränderten Beziehungen von Bildungssystem und Beschäftigungssystem geben.

Für eine solche konzeptionelle - auf erweiterte bildungssoziologische Fragestellungen eingehende - Entwicklung erweist sich die bestehende wissenschaftliche Arbeitsteilung zweifellos als hinderlich. Dies gilt zum einen für die weithin bestehende Trennung von Bereichen der Bildungsforschung, die die strukturellen Beziehungen zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem untersuchen, und denen, die sich der Curriculum-Forschung und der Analyse von Lernprozessen widmen. Diese Trennung ist zweifellos nicht zufällig und vielleicht auch nicht ganz vermeidbar, erscheint aber angesichts der sich berührenden Erkenntnisinteressen in vielen Bereichen bedauerlich. Die Kategorie der 'beruflichen Identität' - die dadurch gekennzeichnet ist, daß auf Kompetenzen beruhende Handlungsmöglichkeiten mit institutionalisierten Handlungschancen in Zusammenhang gesehen werden - weist z.B. auf die Bedeutung eines stärkeren gegenwärtigen Bezuges verschiedener Bereiche bildungssoziologischer Forschung hin.

Dies gilt zum anderen für die Trennung der Bildungssoziologie von den verschiedenen Disziplinen, die Probleme der Arbeitsorganisation, Berufs- und Qualifikationsstruktur behandeln. Für die Soziologie stellt sich dabei die Frage, ob sie nicht auch durch die ihr eigene Organisation der wissenschaftlichen Kommunikation - etwa durch die Bildung von Sektionen für Bildungssoziologie und für Industrie-Soziologie in der Deutschen Gesellschaft - einer inadäquaten Erfassung von Problembereichen Vorschub leistet, die sich - wie die hier behandelten - nicht in solche Schemata pressen lassen.

Anmerkungen

1) H. Schelsky: "Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung. Eine Denkschrift". In: Ders.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957, S. 9-50 (hier zitiert nach 2. Auflage, 1962). Ders.: Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform, Heidelberg 1961.

2) J. Habermas: "Konservativer Geist - und die modernistischen Folgen. Zum Reformplan für die deutsche Schule". In: Der Monat (Oktober 1959), H. 133, S. 41-50. Ders.: "Pädagogischer 'Optimismus' vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie. Schelskys Bedenken zur Schulreform". In: Neue Sammlung, 1. Jg.(1961), H. 2, S. 251-278. Ders.: "Vom sozialen Wandel akademischer Bildung". In: Merkur, 17. Jg.(1963), S. 413 ff.; hier zitiert nach Abdruck in S. Leibfried (Hrsg.): Wider die Untertanenfabrik. Köln 1967, S. 10-24.

3) R. Dahrendorf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Osnabrück 1965.

4) "Es ist heute bereits eine Banalität ..." (H. Schelsky, "Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung. Eine Denkschrift", a.a.O., S. 45); "... eine Prognose ohne Risiko ..." (J. Habermas, "Konservativer Geist - und die modernistischen Folgen. Zum Reformplan für die deutsche Schule", a.a.O., S. 43); "Aber eine säkulare Tendenz zur allgemeinen Erhöhung der Qualifikationsanforderungen ist doch nicht nur in der Wirtschaft erkennbar." (R. Dahrendorf, Bildung ist Bürgerrecht, a.a.O., S. 62)

5) H. Schelsky, "Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung. Eine Denkschrift", a.a.O., S. 14-17

6) Ebenda, S. 17

7) Ebenda, S. 20

8) H. Schelsky, "Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform", a.a.O., S. 59 ff.; S. 134-164

9) Ders., "Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung. Eine Denkschrift", a.a.O., S. 19

10) Ebenda, S. 16

11) Ebenda, S. 28 f.

12) Schelsky empfiehlt einen "unauffälligen 'Anbau nach oben'" bzw. das "Prinzip der 'berechtigungslosen Aufstockung'"; ebenda, S. 28

13) Ebenda, S. 28 f.

14) Ebenda, S. 24

15) Ebenda, S. 25

16) Ebenda

17) Ders., "Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform, a.a.O., S. 58 f.; S. 156 f.

18) J. Habermas, "Konservativer Geist - und die modernistischen Folgen. Zum Reformplan für die deutsche Schule", a.a.O., S. 43; ders., "Vom sozialen Wandel akademischer Bildung", a.a.O., S. 10

19) Ders., "Konservativer Geist - und die modernistischen Folgen. Zum Reformplan für die deutsche Schule", a.a.O., S. 43 und 48

20) Ebenda, S. 49 f.

21) Ebenda, S. 46

22) Ders., "Vom sozialen Wandel akademischer Bildung", a.a.O., S. 23

23) Ders., "Pädagogischer 'Optimismus' vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie. Schelskys Bedenken zur Schulreform", a.a.O., S. 275

24) Ebenda, S. 277

25) R. Dahrendorf, "Bildung ist Bürgerrecht", a.a.O., S. 17

26) Ebenda, S. 24

27) Ebenda, S. 23

28) Z.B.: "Nur eines kann den Anfang einer aktiven Bildungspolitik blockieren: Der fehlende Wille zu ihr"; ebenda, S. 120

29) "Eine freie Gesellschaft wird also, wo immer sie kann, auf marktrationale und nicht auf planrationale Prinzipien bauen. Doch verlangt diese These eine Einschränkung ...; sie betrifft die Spielregeln des Marktes: Nur die Regeln, nach denen der Markt funktioniert, bedürfen der planmäßigen Sicherung. Das Bürgerrecht auf Bildung aber ist die Voraussetzung des freien Spiels der Kräfte demokratischer Politik in einer modernen Gesellschaft". Ebenda, S. 142

30) G. Nunner-Winkler: "Chancengleichheit und individuelle För-

derung. Eine Analyse der Ziele und Konsequenzen moderner Bildungspolitik. Stuttgart 1971; vgl. ferner D. Hartung und R. Nuthmann: Status- und Rekrutierungsprobleme als Folgen der Expansion des Bildungssystems. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1975 (Studien und Berichte, Bd. 32)

31) Insbesondere R. Dahrendorf: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, München 1965

32) Z.B.: "Daß es schwierig sein mag, für alle Abiturienten - und dann auch Akademiker - nach heutigen Maßstäben befriedigende Berufe zu finden, darf uns nicht davon abhalten, das bildungspolitisch Richtige zu tun ..."; R. Dahrendorf, Bildung ist Bürgerrecht, a.a.O., S. 63

33) Zur Entwicklung der Bildungssoziologie vgl. D. Goldschmidt und M. Jenne: "Educational Sociology in the Federal Republic of Germany". In: Social Science Information, 8. Jg. (1969), H. 4, S. 19-29; H. Ebel: "Zur Lage der Erziehungssoziologie in der Bundesrepublik Deutschland". In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18. Jg. (1972), H. 1, S. 108-112. Vgl. ferner die Analyse zunehmender soziologischer Reflexion in der Pädagogik von D. Goldschmidt und C. Händle: "Der Wandel der Pädagogik in der Auseinandersetzung mit der Soziologie". In: D. Goldschmidt u.a.: Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft. Heidelberg 1969, S. 9-44

34) H. Becker: "Sozialforschung und Bildungspolitik". In: Zeitschrift für Politik, (1959), H. 4, S. 218-230; F. Edding: Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition. Freiburg i.Br. 1963; G. Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe, München 1965

35) H.-G. Rolff: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1967 (Gesellschaft und Erziehung, Band 7); D. Goldschmidt und I.N. Sommerkorn: "An Outline of Educational Disadvantage and Deprivation in the Federal Republic of Germany". In: A.H. Passow (Hrsg.): Deprivation and Disadvantage. Nature and Manifestations. Hamburg: Unesco-Institut für Pädagogik 1970, S. 119-169; G. Nunner-Winkler, Chancengleichheit und individuelle Förderung, a.a.O.

36) Zu den gemeinsamen Tendenzen in den jeweiligen Konzeptionen vgl. G. Nunner-Winkler, Chancengleichheit und individuelle Förderung, a.a.O.; D. Hartung und R. Nuthmann, Status- und Rekrutierungsprobleme als Folgen der Expansion des Bildungssystems, a.a.O.

37) Insofern wird der heutige Rückzug mancher Bildungsreformer auf eine Entkoppelungsposition von konservativen Reformgegnern nicht völlig zu Unrecht als Aufgabe zentraler Prämissen gebrandmarkt.

38) Diese Annahme hat auch heute für die Analyse der Beziehung von Bildungssystem und Beschäftigungssystem nicht ihre Berechtigung eingebüßt: Weder die Hinweise auf eine - bisher eher vorstellbare als realisierbare - Diversifizierung der Lebenschancen noch auf unterschiedliche individuelle Bewertungen erstrebenswerter Ziele geben Anlaß zu der Annahme, daß das gesellschaftliche Gratifikationssystem, das die aktive Bildungspolitik unterstellte, sich in seiner Substanz oder Wirksamkeit wesentlich verändert hat.

39) Es erfolgten lediglich vereinzelt Hinweise; z.B. D. Goldschmidt: "Die abgebrochene Ausbildung". In: Bildung - die Grundlage unserer Zukunft. München 1968, S. 93-110.

40) R. Dahrendorf, Bildung ist Bürgerrecht, a.a.O., S. 25-27

41) Dies gilt etwa für die Interpretation von Daten über die soziale Herkunft von Schülern und Studenten - als ein extremes Beispiel siehe N. Weber: Privilegien durch Bildung. Über die Ungleichheit der Bildungschancen in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M. 1973. Auf analoge Übertreibungen in der Kritik der kompensatorischen Erziehung verweist U. Oevermann: "Die falsche Kritik an der kompensatorischen Erziehung", in: Neue Sammlung, 14. Jg. (1974), H. 6, S. 537-568

42) Vgl. zum Beispiel C.A. Anderson: "A Sceptical Note on the Relation of Vertical Mobility to Education". In: American Journal of Sociology, Bd. 66 (1961), H. 6, S. 560-570

43) Zur Darstellung der Ansätze vgl. die Reader von K. Hüfner (Hrsg.): Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum. Ausgewählte Beiträge zur Bildungsökonomie. Stuttgart 1970 (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung); sowie A. Hegelheimer (Hrsg.): Texte zur Bildungsökonomie. Frankfurt/Berlin/Wien 1974.

44) Vgl. hierzu etwa K. Hüfner und J. Naumann: Bildungsplanung - Ansätze, Modelle, Probleme. Ausgewählte Beiträge. Stuttgart 1971 (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung); zur Kritik: W. Armbruster: Arbeitskräftebedarfsprognosen als Grundlage der Bildungsplanung. Eine kritische Analyse. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1971 (Studien und Berichte, Bd. 23). Zum derzeitigen Stand der Entwicklung bildungsökonomischer Planungsmodelle und deren Einschätzung in Arbeitsmarkt und Bildungsforschung vgl. Arbeitsgruppen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Hrsg.): Bedarfsprognostische Forschung in der Diskussion. Frankfurt a.M. 1976.

45) Zu dieser Akzentverschiebung trugen allerdings weitere Einsichten über den Zusammenhang technischer und arbeitsorga-

nisatorischer Faktoren in der Entwicklung der - später behandelten - industriesoziologischen und polit-ökonomischen Forschungsansätze bei.

46) Zur Kritik auf theoretischer und methodischer Ebene vgl. im einzelnen; Arbeitsgruppen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Bedarfsprognostische Forschung in der Diskussion, a.a.O.; sowie aus bildungssoziologischer Sicht: U. Teichler, D. Hartung, R. Nuthmann: Hochschulexpansion und Bedarf der Gesellschaft, Stuttgart 1976

47) Zur Abgrenzung "bürgerlicher" von marxistischer Bildungsökonomie vgl. die Einleitung von Hegelheimer in: Ders. (Hrsg.): Texte zur Bildungsökonomie, a.a.O., S. XII-CLXXII.

48) Dies soll nicht ausschließen, daß es immer wieder zu Untersuchungen kam, die einen weiteren Bezugsrahmen anvisierten. So wurden z.B. bei verschiedenen Arbeiten des ISF für den Facharbeiter-, Ingenieur- und Akademikerbereich industriesoziologische Ansätze zumindest bei der Interpretation von Befunden in Zusammenhang gebracht mit bildungssoziologisch und bildungspolitisch formulierten Fragestellungen, so daß man hier keineswegs von einer unter allen Aspekten getrennten Perspektive sprechen kann.

Vgl. N. Altmann und G. Bechtle: Betriebliche Herrschaftsstruktur und industrielle Gesellschaft. Ein Ansatz zur Analyse. München 1971; G. Kammerer, B. Lutz und C. Nuber: Ingenieure und technisches Personal im deutschen Maschinenbau. Ein Beitrag zur Analyse und Prognose des Einsatzes von und Bedarfs an hochqualifizierten Arbeitskräften. München: Institut für sozialwissenschaftliche Forschung 1970; B. Lutz und I. Krings: Überlegungen zur sozioökonomischen Rolle akademischer Qualifikation. Hannover 1971 (HIS-Brief 18).

49) F. Fürstenberg (Hrsg.): Industriesoziologie. Soziologische Texte. Bd. I, II und III. Neuwied und Berlin 1966, Darmstadt und Neuwied 1974, 1975. Insbesondere die jeweiligen Einführungen bzw. Einleitungen.

50) Th. W. Adorno: "Zum gegenwärtigen Stand der deutschen Soziologie". In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, (1959), 11. Jahrgang, 1959, S. 257-280; R. Dahrendorf, "Betrachtungen zu einigen Aspekten der gegenwärtigen deutschen Soziologie", ebenda, S. 132-153.

51) Siehe etwa H. Kern und M. Schumann: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Eine empirische Untersuchung über den Einfluß der aktuellen technischen Entwicklung auf die industrielle Arbeit und das Arbeiterbewußtsein, Teil 1 und 2. Frankfurt a.M. 1970 (Wirtschaftliche und soziale Aspekte des technischen Wandels in der Bundesrepublik, Bd. 8); F. Janossy: Das Ende der Wirtschaftswunder. Erscheinung

und Wesen der wirtschaftlichen Entwicklung. Frankfurt a.M. o.J. (Probleme sozialistischer Politik 12).

52) M. Baethge u.a.: Produktion und Qualifikation. Göttingen 1973, sowie die einzelnen zugehörigen Fallstudien.

53) B. Lutz: "Bildung und Arbeit in der deutschen Soziologie nach dem zweiten Weltkrieg und das aktuelle Problem der Qualifikationsbestimmung". In: Soziologie, Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, 1976, H. 2.

54) Unter dem Gesichtspunkt der Dynamik gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklung hat sich F. Janossy (Das Ende der Wirtschaftswunder. Frankfurt a.M. o.J.) ganz generell mit diesem Spannungsverhältnis befaßt, während industriesoziologische Untersuchungen, wie etwa die von W. Fricke (Arbeitsorganisation und Qualifikation. Bonn 1975), die Diskrepanz zwischen individuell angelegten Kompetenzen und Tätigkeitsanforderungen im Zusammenhang einer Erörterung von Humanisierung der Arbeit diskutieren.

55) Vgl. G. Lenhardt: Berufliche Weiterbildung und Arbeitsteilung in der Industrieproduktion. Frankfurt a.M. 1974.

56) Vgl. etwa verschiedene Texte in K.H. Roth und E. Kanzow: Unwissen als Ohnmacht. Zum Wechselverhältnis von Kapital und Wissenschaft. Edition Voltaire. o.O. o.J.

57) Vgl. etwa die Kritik von C. Offe: "Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik. Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens". In: Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven - Prioritäten. Teil 1, Stuttgart 1975, S. 217-252.

58) Vgl. zum Beispiel die Texte von H. Maier u.a., in A. Hegelheimer (Hrsg.), Texte zur Bildungsökonomie, a.a.O.

59) Vgl. E. Altvater und F. Huisken (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971.

60) Vgl. etwa die Kritik von M. Baethge: "Abschied von Reformillusionen. Einige politisch-ökonomische Aspekte zum Ende der Bildungsreform in der BRD". In: betrifft: Erziehung, Bd. 5 (1972), H. 11, S. 19-28.

61) Vgl. zum Beispiel G. Lenhardt: Berufliche Weiterbildung und Arbeitsteilung in der Industrieproduktion, a.a.O.

62) M. Masuch: Politische Ökonomie der Ausbildung. Lernarbeit und Lohnarbeit im Kapitalismus. Reinbek bei Hamburg 1972. Masuch zeigt, daß die Marxsche Arbeitswertlehre nicht geeignet ist, Trendaussagen wie Höher- oder Dequalifizierung zu begründen.

63) W.D. Hund u.a.: "Qualifikationsstruktur und wissenschaftlich-technischer Fortschritt". In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 18. Jg. (1972), H. 10, S. 1084-1099; H. 11, S. 1195-1203

64) Als Beispiele für eine solche Unterscheidung siehe K. Hurrelmann: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg 1975; E. Becker: "Probleme der 'Berufsorientierung' des Hochschulstudiums". In: G. Faltin und O. Herz (Hrsg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik I. Sondierung des Problems. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik 1974, S. 26-77.

65) Die Diskussion über die Erweiterung des Qualifikationskonzeptes, die bereits Dahrendorf mit seinen Überlegungen zu "extrafunktionalen" Merkmalen begonnen hatte, wurde vielfach in der Kritik restriktiver Bedarfsvorstellungen, aufgenommen; vgl. etwa B. Lutz und I. Krings: Überlegungen zur sozioökonomischen Rolle akademischer Qualifikation. Hannover: Hochschul-Informations-System 1971 (HIS-Brief Nr. 18); W. Armbruster u.a.: Expansion und Innovation. Bedingungen und Konsequenzen der Aufnahme und Verwendung expandierender Bildungsangebote. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1971.

66) Eine generelle Qualifizierungsstrategie der flexiblen Ausbildung fordert z.B. D. Mertens: "Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft". In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg. (1974), H. 1, S. 36-43. Entsprechend auch: U. Beck, K.M. Bolte und M. Brater: "Bildungsreform und Berufsreform: Zur Problematik der berufsorientierten Gliederung des Bildungssystems". In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 4. Jg. (1976), S. 496-508. Ausgehend von der analytisch zweifellos richtigen Feststellung, daß Berufe in Bezug zur - insbesondere durch hierarchische Organisation gekennzeichneten - Arbeitsteilung gesehen werden müssen und ein hierarchisch gegliedertes und berufsorientiertes Bildungssystem eben zu diesen Berufen führt, kommen die letztgenannten Autoren zu der etwas voreiligen bildungspolitischen Empfehlung, berufsorientierende Ausbildung und damit Berufe abzuschaffen.

67) Erweiterte Qualifikationskonzeptionen werden auch diskutiert in W. Lempert und W. Thomssen: Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein. Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstellungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale ehemaliger Industrielehrlinge (Bd. II). Stuttgart 1974; ferner in T. Bargel u.a. (Hrsg.): Sozialisation in der Hochschule. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik 1975 (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 37).

68) M. Baethge u.a.: Produktion und Qualifikation. Hannover 1975; G. Lenhardt, Berufliche Weiterbildung und Arbeitsteilung in der Industrieproduktion, a.a.O.

69) C. Offe: Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt a.M. 1975

70) Vgl. C. Offe, "Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik. Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens", a.a.O.

71) D. Hartung und R. Nuthmann, Status- und Rekrutierungsprobleme als Folgen der Expansion des Bildungssystems, a.a.O.

72) U. Teichler: Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft. Japans Hochschulen unter den Zwängen der Statuszuteilung. Stuttgart 1976; vgl. auch U. Teichler, D. Hartung und R. Nuthmann: Hochschulexpansion und Bedarf der Gesellschaft. Stuttgart 1976.

73) C. Offe, "Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik. Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens", a.a.O.

Literatur

Adorno, Th.W.: Zum gegenwärtigen Stand der deutschen Soziologie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 11. Jahrg., 1959, S. 257 - 280

Altmann, N., Bechtle, G.: Betriebliche Herrschaftsstruktur und industrielle Gesellschaft. Ein Ansatz zur Analyse, München 1971

Altvater, E., Huisken, F. (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971

Anderson, C.A.: A Sceptical Note on the Relation of Vertical Mobility to Education, in: American Journal of Sociology, Bd. 66, 1961, H. 6, S. 560 - 570

Arbeitsgruppen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Hrsg.): Bedarfsprognostische Forschung in der Diskussion, Frankfurt a.M. 1976

Armbruster, W. u.a.: Expansion und Innovation. Bedingungen und Konsequenzen der Aufnahme und Verwendung expandierender Bildungs-

angebote, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1971

Armbruster, W.: Arbeitskräftebedarfsprognosen als Grundlage der Bildungsplanung. Eine kritische Analyse, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1971 (Studien und Berichte, Bd. 23)

Baethge, M.: Abschied von Reformillusionen. Einige politisch-ökonomische Aspekte zum Ende der Bildungsreform in der BRD, in: Betrifft: Erziehung Bd. 5, 1972, H. 11, S. 19 - 28

Baethge, M., u.a.: Produktion und Qualifikation, Göttingen 1973

Bargel, T. u.a. (Hrsg.): Sozialisation in der Hochschule, Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, 1975 (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 37)

Beck, U., Bolte, K.M., Brater, M.: Bildungsreform und Berufsreform: Zur Problematik der berufsorientierten Gliederung des Bildungssystems, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 4. Jahrg., 1976, S. 496 - 508

Becker, E.: Probleme der "Berufsorientierung" des Hochschulstudiums, in: Faltin, G., Herz, O. (Hrsg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik I. Sondierung des Problems. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, 1974, S. 26 - 77

Becker, H.: Sozialforschung und Bildungspolitik, in: Zeitschrift für Politik, 1959, H. 4, S. 218 - 230

Dahrendorf, R.: Betrachtungen zu einigen Aspekten der gegenwärtigen deutschen Soziologie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 11. Jahrg., 1959, S. 132 - 153

Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Osnabrück 1965

Dahrendorf, R.: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, München 1965

Ebel, H.: Zur Lage der Erziehungssoziologie in der Bundesrepublik Deutschland, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18. Jahrg., 1972, H. 1, S. 108 - 112

Edding, F.: Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition, Freiburg i.Br. 1963

Fricke, W.: Arbeitsorganisation und Qualifikation, Bonn 1975

Fürstenberg, F. (Hrsg.): Industriesoziologie, Soziologische Texte. Bd. I, II und III, Neuwied und Berlin 1966, Darmstadt und Neuwied 1974, 1975

Goldschmidt, D.: Die abgebrochene Ausbildung, in: Bildung - die Grundlage unserer Zukunft, München 1968, S. 93 - 110

Goldschmidt, D., Jenne, M.: Educational Sociology in the Federal Republic of Germany, in: Social Science Information, 8. Jahrg., 1969, H. 4, S. 19 - 29

Goldschmidt, D., Sommerkorn, I.N.: An Outline of Educational Disadvantage and Deprivation in the Federal Republic of Germany, in: Passow, A.H. (Hrsg.): Deprivation and Disadvantage. Nature and Manifestations. Hamburg: Unesco-Institut für Pädogogik, 1970, S. 119 - 169

Goldschmidt, D., Händle, C.: Der Wandel der Pädagogik in der Auseinandersetzung mit der Soziologie, in: Goldschmidt, D. u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft, Heidelberg 1969, S. 9 - 44

Habermas, J.: Konservativer Geist - und die modernistischen Folgen. Zum Reformplan für die deutsche Schule, in: Der Monat (Oktober 1959), H. 133, S. 41 - 50

Habermas, J.: Pädagogischer "Optimismus" vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie. Schelskys Bedenken zur Schulreform, in: Neue Sammlung, 1. Jahrg., 1961, H. 2, S. 251 - 278

Habermas, J.: Vom sozialen Wandel akademischer Bildung, in: Merkur, 17. Jahrg., 1963, S. 413 ff.; hier zitiert nach Abdruck in Leibfried, S. (Hrsg.): Wider die Untertanenfabrik, Köln 1967, S. 10 - 24

Hartung, D., Nuthmann, R.: Status- und Rekrutierungsprobleme als Folgen der Expansion des Bildungssystems, Berlin, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1975 (Studien und Berichte, Bd. 32)

Hegelheimer, A. (Hrsg.): Texte zur Bildungsökonomie, Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1974

Hüfner, K. (Hrsg.): Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum. Ausgewählte Beiträge zur Bildungsökonomie, Stuttgart 1970 (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung)

Hüfner, K., Naumann, J.: Bildungsplanung - Ansätze, Modelle, Probleme. Ausgewählte Beiträge, Stuttgart 1971 (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung)

Hund, W.D. u.a.: Qualifikationsstruktur und wissenschaftlich-technischer Fortschritt, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, 18. Jahrg., 1972, H. 10, S. 1084 - 1099, H. 11, S. 1195 - 1203

Hurrelmann, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbek b. Hamburg 1975

Janossy, F.: Das Ende der Wirtschaftswunder. Erscheinung und Wesen der wirtschaftlichen Entwicklung, Frankfurt a.M., o.J. (Probleme sozialistischer Politik 12)

Kammerer, G., Lutz, B., Nuber, C.: Ingenieure und technisches Personal im deutschen Maschinenbau. Ein Beitrag zur Analyse und Prognose des Einsatzes von und Bedarfs an hochqualifizierten Arbeitskräften, München: Institut für sozialwissenschaftliche Forschung, 1970

Kern, H., Schumann, M.: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Eine empirische Untersuchung über den Einfluß der aktuellen technischen Entwicklung auf die industrielle Arbeit und das Arbeiterbewußtsein, Teil 1 und 2, Frankfurt a.M. 1970

Lempert, W., Thomssen, W.: Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein. Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstellungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale ehemaliger Industrielehrlinge, Bd. II, Stuttgart 1974

Lenhardt, G.: Berufliche Weiterbildung und Arbeitsteilung in der Industrieproduktion, Frankfurt a.M. 1974

Lutz, B.: Bildung und Arbeit in der deutschen Soziologie nach dem zweiten Weltkrieg und das aktuelle Problem der Qualifikationsbestimmung, in: Soziologie, Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, 1976, H. 2

Lutz, B., Krings, I.: Überlegungen zur sozioökonomischen Rolle akademischer Qualifikation, Hannover 1971 (HIS-Brief 18)

Masuch, M.: Politische Ökonomie der Ausbildung. Lernarbeit und Lohnarbeit im Kapitalismus, Reinbek bei Hamburg 1972

Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 4. Jahrg., 1976, S. 496 - 508

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

Oevermann, U.: Die falsche Kritik an der kompensatorischen Erziehung, in: Neue Sammlung, 14. Jahrg., 1974, H. 6, S. 537 - 568

Offe, C.: Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik, Frankfurt a.M. 1975

Offe, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik. Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens, in: Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven - Prioritäten. Teil 1, Stuttgart 1975, S. 217 - 252

Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe, München 1965

Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1967 (Gesellschaft und Erziehung, Band 7)

Roth, K.H., Kanzow, E.: Unwissen als Ohnmacht. Zum Wechselverhältnis von Kapital und Wissenschaft. Edition Voltaire, o.O., o.J.

Schelsky, H.: Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform, Heidelberg 1961

Schelsky, H.: Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung. Eine Denkschrift, in: Ders.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957 (hier zitiert nach der 2. Aufl., 1962)

Teichler, U.: Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft. Japans Hochschulen unter den Zwängen der Statuszuteilung, Stuttgart 1976

Teichler, U., Hartung, D., Nuthmann, R.: Hochschulexpansion und Bedarf der Gesellschaft, Stuttgart 1976

Weber, N.: Privilegien durch Bildung. Über die Ungleichheit der Bildungschancen in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt a.M. 1973